



Disseny d'un Programa de Prevenció d'Assejament Escolar entre Iguals (AEI) en Primers i Segons d'Eso

Alumna: Lina Cervià i Vidal

Tutor: Pere Soler i Masó

Setembre 2010

Disseny d'un Programa de Prevenció d'Assetjament Escolar entre Iguals (AEI) en Primers i Segons d'Eso

Descriptors:

- Adolescència
- Assetjament
- Clima escolar
- Programa de prevenció
- Ensenyament Secundari Obligatori (ESO)

Alumna: Lina Cervià i Vidal
Tutor: Pere Soler i Masó
Setembre 2010

1. JUSTIFICACIÓ	6
2. PRESENTACIÓ	12
3. OBJECTIUS GENERALS	16
4. MARC TEÒRIC	17
4.1 ADOLESCÈNCIA	17
4.1.1 Introducció	17
4.1.2 Etapes evolutives de l'adolescència	19
<i>4.1.2.1 Adolescència inicial</i>	20
<i>4.1.2.2 Adolescència mitjana</i>	22
<i>4.1.2.3 Adolescència tardana</i>	24
4.1.3 La cerca de la pròpia identitat	25
4.1.4 El pensament adolescent	27
4.1.5 L'aspecte relacional	29
<i>4.1.5.1 La relació amb els adults</i>	30
<i>4.1.5.2 La relació amb els altres adolescents</i>	32
4.2 ASSETJAMENT ESCOLAR ENTRE IGUALS (AEI)	35
4.2.1 Introducció	35
4.2.2 Definició	36
4.2.3 Algunes dades sobre l'AEI	39
<i>4.2.3.1 A l'Estat Espanyol</i>	39
<i>4.2.3.2 A Catalunya</i>	41
4.2.4 Dimensions	44
4.2.5 Efectes	46
4.2.6 Perfils	49
<i>4.2.6.1 Víctimes</i>	49
<i>4.2.6.2 Assetjadors</i>	50
4.2.7 El caràcter ocult de l'AEI	55
4.2.8 Detecció i indicadors	56
<i>4.2.8.1 Indicadors joves assetjats</i>	58
<i>4.2.8.2 Indicadors joves assetjadors</i>	60
5. MARC APLICAT	62
5.1 CONTEXT	62
5.1.1 Els centres de secundària a l'actualitat	62
5.1.2 Marc legal	68
5.2 PROGRAMA PREVENCIÓ DE L'AEI EN PRIMERS I SEGONS D'ESO	72
5.2.1 Introducció	72
5.2.2 Destinataris	73
5.2.3 Metodologia	73

5.2.4 <u>Fase I: Projecte per a la formació i la prevenció precoç de l'AEI en alumnes de primer d'ESO</u>	77
5.2.4.1 <i>Introducció</i>	77
5.2.4.2 <i>Objectius</i>	78
5.2.4.3 <i>Avaluació</i>	78
5.2.4.4 <i>1ª sessió: Primer contacte amb l'AEI</i>	80
5.2.4.5 <i>2ª sessió: Definició de l'AEI</i>	84
5.2.4.6 <i>3ª sessió: El lideratge i els rols de grup</i>	89
5.2.4.7 <i>4ª sessió: L'empatia</i>	94
5.2.4.8 <i>5ª sessió: El role playing sobre AEI (1ª part)</i>	97
5.2.4.9 <i>6ª sessió: El role playing sobre AEI (2ª part)</i>	99
5.2.5 <u>Fase II: Projecte de disseny i execució d'una campanya publicitària per a la prevenció de l'AEI en alumnes de segon d'ESO</u>	103
5.2.5.1 <i>Introducció</i>	103
5.2.5.2 <i>Objectius</i>	106
5.2.5.3 <i>Avaluació</i>	106
5.2.5.4 <i>Cronologia</i>	108
5.2.5.5 <i>1ª sessió: Introducció disseny campanya publicitària</i>	109
5.2.5.6 <i>3ª sessió: Aprofundint campanya publicitària</i>	114
5.2.5.7 <i>5ª sessió: Introducció a la creació d'una cançó</i>	119
5.2.5.8 <i>8ª sessió: Preparació del "videoclip"</i>	124
5.2.5.9 <i>9ª sessió: Rodatge del "videoclip"</i>	127
5.2.5.10 <i>10ª sessió: Prep.desplegament campanya publicitària</i>	128
5.2.5.11 <i>11ª sessió: Desplegament campanya publicitària</i>	131
6. CONCLUSIONS	134
7. BIBLIOGRAFIA	140
8. ANNEX	143
8.1 ANNEX FASE I: materials complementaris	144
8.2 ANNEX FASE II: materials complementaris	168
8.3 ANNEX FASE II: assignatures	191
8.3.1 Introducció	192

Hace ya tiempo que vengo preguntándome cómo podría explicar, de forma concreta y no puramente intelectual, el daño que, en muchos casos, se les hace a los niños al comienzo de sus vidas, y las consecuencias que esto puede tener luego para la sociedad.

Alice Miller

Hi ha mesures d'emergència, però massa sovint ens oblidem que només són solucions provisionals.

Raimon Panikkar

1. JUSTIFICACIÓ

Aquesta proposta neix de l'interès personal i de l'experiència professional que vaig desenvolupar des de l'any 2004 fins el 2009 com educadora en la creació, execució i avaluació del Projecte de *Tallers per a la millora de la convivència en els IES públics de Salt* (*Tallers*, a partir d'ara en la resta del text).

En un primer terme, el projecte de *Tallers*, es va iniciar dins el context del *Pla Local d'Acollida i Formació de Salt*¹. Recollia la demanda dels estudiants d'ESO de rebre informació sobre el racisme. Va ser fruit d'aquesta conjuntura que se'ns va encarregar des de l'Ajuntament de Salt de donar-hi resposta i que ens va permetre per primer cop contactar amb la realitat dels IES públics del poble.

En aquell moment es van valorar els IES públics com espais privilegiats de treball amb els joves, ja que eren el lloc referent per excel·lència on s'aglutinava una major quantitat i diversitat de joves del municipi.

Més tard, el projecte va continuar sota la direcció de l'*Associació per la recerca i l'acció comunitària EINA*², un cop desaparegut el *Pla Local*. Des de llavors, el projecte va anar evolucionant, adaptant-se any rera any a les demandes i necessitats dels centres, així com a les valoracions finals recollides per l'equip tècnic.

En un principi, els *Tallers* estaven enfocats a la millora de la convivència en sentit genèric i es treballava a través de diferents temàtiques, com: cohesió dels grups classe, actituds i prejudicis, discriminació, migracions i identitat. L'observació i avaluació d'aquest treball en les dues primeres edicions, ens va posar de manifest, que sovint, els casos de discriminació detectats als IES no estaven relacionats directament pel factor origen. Encara que el racisme hi era present, en molts

¹ Iniciativa d'enfoc comunitari sorgida des de l'Escola d'adults de Salt per a l'acollida i la formació de persones adultes a través del treball cooperatiu i solidari(2002-2005)

² Associació que neix el 2005 a Salt per a incidir en la millora de la convivència i la cohesió social a través de l'execució de diferents projectes, algun d'ells destinats als joves, com els *Tallers*.

1. JUSTIFICACIÓ

casos, la discriminació es produïa per altres factors: ser nou en el grup, ser tímid, ser dèbil físicament, ser gras, portar ulleres, treure bones notes, etc.

En els casos compartits amb el professorat, alguns reconeixien sentir-se sobrepassats per la realitat. Es sentien sols i sense eines concretes per a afrontar aquest tipus d'episodis. Altres, treien importància als incidents dient que eren coses pròpies de l'edat, que ja tenien prou intentant explicar la seva matèria, o que en el seu centre no passaven aquestes coses.

Els joves, per la seva part, deien sentir-se desemparats davant una manca de protocol o actuació clara per part dels centres. Comentaven que no podien explicar-ho al professorat perquè, o no se'ls feia cas, o es castigava als assetjadors, possibilitant la revenja d'aquests en els espais no controlats com la sortida del centre o el pati i sense preveure altre tipus d'actuacions. La majoria dels joves que havien patit o patien situacions d'assetjament escolar entre iguals (AEI en la resta del text) optaven per dur-ho en silenci esperant que els agressors se'n cansessin o es fixessin en una altra persona.

Normalment, les resolucions dels casos s'enfocaven en la intervenció sobre els individus implicats directament en l'episodi de violència o assetjament però es deixava de banda el treball amb l'entorn i les implicacions més subtils del grup classe. A vegades, es posava la víctima en situacions complicades enfrontant-lo directament amb els seus agressors o s'obviaven les conseqüències devastadores que tenen aquestes pràctiques pels seus perpetradors, també, fent-ne una intervenció, tan sols de tipus punitiu. En els casos més greus, la resolució passava per traslladar la víctima a un altre centre, reforçant la culpabilitat que senten en molts casos les víctimes i exposant-la a l'agressió en el nou context. Si no es fa un treball de fons amb les víctimes dotant-los d'eines que les reforcin, sovint, tendeixen a exposar-se de nou al fenomen del "*bullying*". Una persona amb

1. JUSTIFICACIÓ

l'autoestima tocada i amb dificultats per establir vincles socials, és un reclam per als possibles agressors.

Va ser a partir d'aquí que vàrem decidir d'incloure una sessió, en l'edició dels *Tallers 2006/07* per a la prevenció de l'AEI, ja que no ens constava que en els centres on actuàvem (IES públics de Salt) tractessin el tema específicament, i lluny de proposar-nos poder canviar aquelles situacions des de la nostra posició externa, volíem cridar l'atenció i sensibilitzar als centres i professorat per a provocar alguna reacció.

En la sessió de *Tallers* que vàrem dissenyar, realitzàvem una teatralització sobre una escena d'AEI on participava tot el grup classe. Teníem molta cura a l'hora d'assignar els papers (hi havia un cert coneixement del grup perquè ja havíem fet dues sessions anteriors) i els deixàvem escollir a ells mateixos els papers a representar. La teatralització tenia un poder molt gran a l'hora de fer aflorar material personal ocult. Després de la representació s'obria un espai de reflexió i debat. Quan s'acabava la posada en comú, de forma anònima, cada alumne omplia un qüestionari sobre AEI a mode de síntesis i reflexió personal. Els resultats ens varen servir per evidenciar la marcada presència d'actituds violentes entre els alumnes de tot tipus, no només física, la normalització d'aquests tractes i l'abandonament que sentien els alumnes per part dels centres a l'hora de fer-los costat en aquestes situacions. Majoritàriament, els joves tenien certs nivells de maltractaments incorporats com a formes de relació totalment normalitzades entre ells, a pesar de definir-se com a companys. A molts els sorprenia que des dels *Tallers* definíssim com actituds violentes o discriminatòries algunes de les pràctiques habituals en la relació entre companys de classe, com: insultar, riure's d'algú, posar sobrenoms despectius, no deixar-lo jugar, ignorar-lo, etc.

Malgrat el nostre interès i la importància que atorgàvem a aquest tema, en les valoracions finals d'aquell curs, vàrem concloure que els *Tallers* no eren l'espai

1. JUSTIFICACIÓ

adient per al tractament d'un tema tan sensible i complex. En la sessió de retorn als IES se'ls va proporcionar el buidatge dels resultats de l'enquesta i es va comunicar que malgrat defensàvem un treball en aquest sentit, no crèiem adient desenvolupar-lo a través dels *Tallers*. Els vam encoratjar a fer-ne un tractament específic i ens vam posar a la disposició dels centres oferint material i assessorament a qui ho demanés. Finalment, es va retirar la sessió sobre AEI.

Després de sis anys d'intervenció continuada en els *Tallers als IES*, i d'oferir activitats diferenciades per a cada curs d'ESO, adaptades al seu moment evolutiu i al seu context curricular, se'ns va fer més palès lo obsolet d'aquest model d'intervenció, les escasses possibilitats que tenia d'evolució. La intervenció des d'un agent extern als IES, com som els *Tallers* d'EINA, és massa puntual i limitada per al tractament de la complexitat dels diferents aspectes que tenen a veure amb la millora de la convivència als IES i calen altre tipus d'actuacions amb un enfocament més global que s'articulin des de dins els centres. Una part vital en l'efectivitat de qualsevol projecte destinat a millorar la convivència als IES ha d'anar encarada a avaluar les estratègies preventives i de tractament de la violència que ja disposen els centres, la redefinició i complementació d'aquests, si cal, per activitats externes. Les estratègies preventives i d'actuació sobre la violència s'han d'aplicar dins el marc estructural del propi centre i l'equip educatiu que tiri endavant les diferents iniciatives n'ha de formar part.

En nombroses ocasions des dels *Tallers* vàrem observar que ens mancava informació sobre determinats alumnes en les sessions per a un treball amb més profunditat, de més temps per a poder fer un bon retorn del material intern que aflorava i un seguiment de determinats casos un cop destapats. No poques vegades la sensació d'impotència com educadora era aclaparadora, ja que apart de fer un traspàs d'informació als respectius tutors, no podies participar més enllà en el tractament dels casos. Sovint, fruit de la nostra intervenció, se'n desprenien actuacions per part del centre totalment contràries a les que nosaltres hauríem

1. JUSTIFICACIÓ

optat de fer, o no se'ns reconeixia suficient autoritat quan destapàvem un cas d'AEI no donant crèdit a les nostres observacions, o se'ns utilitzava com a excusa per a enfrontar-se a determinats alumnes dificultant-nos el treball posterior en les següents sessions, etc.

El contacte concret amb diferents casos destapats a través dels *Tallers* i la memòria personal sobre els casos d'AEI viscuts com a nena en la meua etapa d'educació primària, em van despertar un viu interès pel tema i vaig començar a llegir bibliografia i a barrinar possibles solucions a un problema que sorprenentment continuava totalment vigent a través del temps. Vaig començar a preguntar a les persones del meu voltant sobre les experiències vitals que tinguessin en relació al fenomen. Tothom tenia alguna experiència que aportar, ja fos viscuda en primera persona, o com a observadors passius. Tot això em va dur a fer-me algunes preguntes: Quina hauria de ser la millor resposta a aquesta problemàtica? Com hi podia contribuir com educadora sent una professional externa als IES?

El treball de fi de carrera em va semblar l'excusa perfecte per a poder aprofundir en l'estudi sobre prevenció i intervenció en l'AEI. També una oportunitat per a crear una proposta on les idees i reflexions que se'n desprenguessin poguessin ser, si no aplicades en la totalitat, suggeridores d'estratègies concretes, o d'adaptacions segons possibilitats i voluntats dels diferents centres.

Com ja he dit, la meua proposta va dirigida a l'etapa d'ensenyament secundari, però amb això no vull obviar, que per a una millor intervenció, caldria també analitzar i redefinir les estratègies que s'utilitzen a l'ensenyament primari en aquest sentit. També s'hauria d'analitzar com es pot reforçar i complementar aquest treball des d'altres recursos i serveis del poble per a dotar-lo d'un enfocament més comunitari, i per tant, més complert. En aquest treball no

1. JUSTIFICACIÓ

desplegaré aquesta part, però entenc que en una segona fase, el treball encetat als IES, s'hauria de vincular amb el seu entorn immediat. Per qüestions d'envergadura el programa presentat estarà acotat al marc dels centres d'ensenyament secundari.

L'AEI pot tenir repercussions molt fondes i tràgiques per a totes les persones implicades, amb conseqüències que perdurin més enllà de l'etapa adolescent. Per això mateix, requereix d'una preparació i d'unes eines dinàmiques i àgils que permetin una detecció ràpida i el tractament més eficaç.

2. PRESENTACIÓ

El treball que aquí es presenta, és el disseny d'un *Programa per la prevenció de l'AEI en primers i segons d'ESO* que pretén, al mateix temps que forma als joves assistents, formar als professionals dels centres per a que puguin autònomament aplicar-ho en futures convocatòries.

El primer capítol són els objectius. Crec que és imprescindible tenir-los clars des del principi per ajudar a emmarcar els continguts del marc teòric i així mostrar la intencionalitat amb la que aquests han estat escollits. De fet ja han estat esbossats prèviament en la justificació. Els objectius generals dotaran de sentit el disseny de les sessions del projecte en les seves dues fases, encara que cada sessió concreta comptarà amb els seus propis objectius específics.

He cregut convenient formar-me, sobretot, al voltant de dos centres temàtics, que suposen els dos blocs en què està dividit, el capítol que segueix a continuació, el marc teòric: l'Adolescència i l'Assejament Escolar entre Iguals (AEI). Considero que són els dos pilars teòrics bàsics, per a dissenyar una intervenció en aquest sentit. Els continguts han estat escollits a mode de "kit" de formació bàsica pels professionals dels centres que haguessin d'intervenir, així com, per als familiars dels joves de la primera etapa de l'ESO.

En l'apartat *Adolescència* la meva intenció ha estat de donar una breu però completa pinzellada de les característiques més rellevants d'aquest procés vital, sobretot les de tipus relacional, ja que són peça clau en les situacions d'AEI. En la meva experiència com educadora, sovint he constatat que a molts dels adults que es relacionen amb adolescents, professionals de l'educació i familiars, els calen coneixements concrets sobre la naturalesa del procés de l'adolescència. Els adolescents estan en procés de creació de la seva pròpia identitat i sotmesos a molts canvis en un espai relativament curt de temps. Un coneixement mínim del que impliquen aquestes vivències, ajuda a entendre i a dimensionar correctament els processos que es van desencadenant a través de les relacions dels joves amb

2. PRESENTACIÓ

l'entorn, dota de sentit el treball amb ells i el fa més efectiu. Aquest coneixement mínim permet als adults referents ser conscients del rol que els toca jugar.

Pel que fa a l'apartat sobre *l'AEI*, de la immensitat d'informació bibliogràfica existent, n'he destacat alguns punts que crec que en conjunt donen una idea prou completa sobre el què és l'AEI. Aquests continguts teòrics són importants tant per a la formació dels joves adolescents com pels adults que desenvolupen una tasca educativa amb ells. Sense conscienciació no pot haver-hi detecció, ni compromís, ni denúncia.

Després del marc teòric comença el capítol del marc aplicat. Hi ha dos grans blocs: el context i el programa dissenyat. En el context, he cregut convenient comentar algunes de les característiques particulars dels IES i la seva incidència en la vida dels joves adolescents que s'hi incorporen de nou, així com també, donar una breu visió sobre la realitat actual dels centres en referència a la prevenció i tractament de l'AEI. Les meves apreciacions en aquest apartat són fruit de la meva experiència i les he contrastat amb la realitat concreta d'alguns centres on he treballat. Per a aquesta finalitat he realitzat entrevistes amb diferents professionals d'alguns IES públics. Per acabar de vestir el context, he cregut convenient parlar del marc legal actual que sosté o es relaciona amb el tractament de l'AEI.

Després del context, ja entrem de ple en l'apartat del *Programa per a la prevenció de l'AEI en primers i segons d'ESO*, que conté els subapartats d'introducció, destinataris, metodologia (generals per a tot el programa) i també dos subapartats, de cadascuna de les fases del programa (faseI, faseII). Cada fase és en sí mateixa un projecte a part, encara que estretament vinculats entre sí. La fase I, és *el Projecte per a la formació i la prevenció precoç de l'AEI en alumnes de primer d'ESO*, i la fase II, *el Projecte de disseny i execució d'una campanya publicitària per a la prevenció de l'AEI en alumnes de segon d'ESO*.

Cada projecte comença amb els tres apartats: introducció, objectius i avaluació. En el cas de la fase II, s'afegeix un apartat de cronologia per ajudar a una millor comprensió del desplegament temporal d'aquest projecte. La seva estructuració no és tan lineal com la de la fase I, degut a les vinculacions del treball amb algunes de les assignatures del currículum dels joves.

Un cop feta la presentació prèvia de cadascuna de les fases a través d'aquests apartats, ja s'entra de ple en el que serien les sessions concretes de cada projecte. Les sessions contenen diferents activitats, que segueixen l'estructura: títol, descripció i funcionament, objectius i temporalitat. Al llarg de les activitats, es fa referència a materials concrets (documents) que es necessitaran per a l'execució d'aquestes. Els materials han estat creats a mida de les activitats i es troben citats en el lloc concret on es requereixen. Aquests materials estan recollits en l'apartat 8. *Annex*, del treball. Cada sessió conté al final una taula resum dels diversos materials que es necessiten per executar-la correctament.

La fase I només té un annex de materials complementaris a les sessions, mentre que la fase II té, a part d'un annex de materials complementaris, un annex d'assignatures, on es descriu breument el treball a seguir en referència al projecte en les sessions que s'intercalen de les assignatures de Llengua i literatura castellanés, Música i Educació visual i Plàstica. Com que no són sessions totalment dissenyades i tancades, ja que manca l'aportació personal de cada professor/a titular de l'assignatura, m'ha semblat més adient donar-los un tractament diferenciat, per això, malgrat estar citades com a sessions en el text, es troben recollides a l'annex. Aquest annex conté també una breu introducció.

Un cop presentat el programa complert, amb les seves dues fases, arribem al capítol de les conclusions. En aquesta secció es recullen les diferents valoracions i opinions personals que m'ha desvetllat l'estudi i aproximació a la prevenció de

2. PRESENTACIÓ

l'AEI a mode de resum. També és un apartat on han tingut cabuda reflexions que creia imprescindibles i que no tenien lloc en d'altres espais, o que he cregut necessàries de destacar a l'hora de plantejar-se una intervenció d'aquest tipus en la realitat actual dels IES.

Per últim, es tanca el treball amb el capítol de la Bibliografia, i l'Annex. Els continguts de l'Annex ja han estat explicats en referència als projectes que complementen.

3. OBJECTIUS GENERALS

- **Crear** una eina de treball per a la prevenció i detecció de l'AEI en primers i segons d'ESO que pugui complementar les altres estratègies preventives dels centres.
- **Crear** un format que permeti la col·laboració externa d'un/a educador/a però vinculat en la mesura del possible en l'estructura i professionals del centre.
- **Sensibilitzar i formar els alumnes** de primers i segons d'ESO per a la prevenció i detecció de situacions d'AEI als centres de secundària.
- **Donar una continuïtat** a segons d'ESO del treball iniciat a primers fugint del format, curt i puntual, d'un taller realitzat per agents externs en hores de tutories.
- **Sensibilitzar i formar els professionals dels centres** capacitant-los per a l'aplicació autònoma posterior del programa.
- **Incidir** en la millora del clima escolar.

A part d'aquests Objectius Generals, el programa presentat dins el marc aplicat, consta de dues fases que corresponen a dos projectes, un per a primers d'ESO, i un altre per a segons. Els objectius específics dels projectes estan presentats dins els apartats destinats a cadascun d'ells.

4.1 ADOLESCÈNCIA

4.1.1 Introducció

L'adolescència es caracteritza per ser un moment vital en el qual se succeeixen un gran nombre de canvis que afecten tots els aspectes fonamentals de la persona. Les transformacions tenen tanta importància que alguns autors parlen d'aquest període com d'un segon naixement. (Moreno, 2006, p.10)

La paraula adolescència prové del terme llatí “*adolescere*”, i significa, créixer, madurar. Com el mateix nom indica, es tracta d'una etapa de canvis que menen a la maduresa, dotant a la persona d'una nova organització corporal, psicològica i social.

L'adolescència és una llarga etapa de transició entre la infantesa i l'edat adulta, de grans transformacions, de molts canvis en un espai relativament curt de temps. Comença amb la pubertat, és a dir, amb una sèrie de canvis fisiològics que desemboquen en una plena maduració dels òrgans sexuals, i la capacitat per a reproduir-se i relacionar-se sexualment. Tot i que els canvis biològics marquin l'inici de l'adolescència, no es redueix a aquests, sinó que es caracteritza també per significatives transformacions psicològiques i socials.

L'interval temporal en el que transcorre l'adolescència s'inicia als 11-12 anys i s'estén fins els 18-21 aproximadament, si bé la seva prolongació en el temps dependrà de factors socials, culturals, ambientals, i de l'adaptació personal de cada individu.

El concepte d'adolescència està vinculat estretament a la societat de la que es forma part. En societats diferents a l'occidental, i dintre la nostra mateixa societat

però en d'altres temps, l'adolescència pot o podia finalitzar amb l'entrada al matrimoni o al món laboral.

Mientras que, en las sociedades llamadas primitivas, una vez concluída la maduración biológica, tiene lugar la completa inserción del joven en el mundo de los adultos-por lo general, sin roces, ni problemas-, en las sociedades civilizadas, hay un intervalo, más o menos grande, entre el comienzo de la pubertad y la plena consecución del *status* de la adultez. (Nickel, 1980, pp.329-330)

En l'actualitat, la societat occidental ha allargat l'adolescència molt més que d'altres societats derivat de diferents factors: la demora de la convivència en parella, la prolongació dels estudis, la desocupació juvenil, etc. També s'observa que l'inici de l'adolescència té una tendència creixent a avançar-se.

Numerosos análisis comparativos del estado de maduración física de los distintos niveles de edad, en diferentes decenios, están de acuerdo en afirmar que para todos los países estudiados y a partir de mediados del pasado siglo, la pubertad se inicia cada vez más pronto. (Nickel, 1980, pp.295-296)

Per a poder fer una intervenció educativa amb adolescents, ens cal un cert coneixement de les seves característiques específiques, així com dels canvis que es produeixen en aquesta etapa evolutiva. A l'hora de crear un programa per aquest col·lectiu calen unes reflexions prèvies per a que la nostra intervenció pugui ser realment efectiva, posant especial atenció als aspectes relacionals, ja que els diferents processos psicològics que es desenvolupen en l'adolescència, depenen de forma molt important de la relació que l'individu estableix amb el medi.

S'ha de tenir en compte que malgrat l'adolescència comporti un temps de gran inestabilitat i de relacions més o menys conflictives amb l'entorn, la majoria dels adolescents no presenten problemes especials.

L'adolescent necessita construir la seva pròpia identitat, autodefinir-se com a persona. Per això mateix, és de vital importància que els adults educadors prenguin consciència del significat que poden tenir les seves valoracions sobre els joves. El conjunt d'expectatives que es tenen sobre els adolescents i que se'ls hi transmeten d'alguna o altra manera tenen conseqüències directes sobre la formació ja que els joves interpreten les representacions dels demés i reaccionen condicionats per aquestes.

4.1.2 Etapes evolutives de l'adolescència

Els canvis que es van produint al llarg de l'adolescència no són rígids. Poden ser més accelerats o menys segons la cultura, la situació socioeconòmica, els recursos personals, el nivell de salut mental i de desenvolupament biològic, la interacció amb l'entorn i, dins d'aquestes, la relació intergeneracional i les relacions de gènere.

(...)Abarca una forma de pensar, de comprender la realidad y de interactuar con ella. También un modo particular de afrontar los conflictos, en el que las manifestaciones y aspectos infantiles se alternan con adquisiciones maduras, dando como resultado un desarrollo progresivo, pero no lineal, en el que caben todo tipo de ritmos y modalidades. (López i Castro, 2007, p.15)

Es solen distingir tres etapes en l'adolescència (inicial, mitjana i tardana). “En general los jóvenes consiguen los logros del desarrollo de la adolescencia en una secuencia de tres fases.” (Kimmel i Weiner, 1998, p.15).

Malgrat podem trobar trets predominants a la majoria d'un grup d'edat sempre hi ha un alt percentatge d'individus amb ritmes evolutius diferents, més ràpids o més lents, que distorsionen la visió de conjunt. Una part important del grup mantindrà

característiques del nivell inferior, i una altra part ja manifestarà trets de perfils superiors.

4.1.2.1 *Adolescència Inicial*

Considerarem adolescència inicial la compresa entre els 10 i els 14 anys. Aquest període està molt marcat pels canvis físics en un espai relativament curt de temps. “...-entre los 11 y los 13 años- se inicia un aumento acelerado del crecimiento. Se habla entonces de brote de crecimiento (o “estirón”) de la pubertad que coincide con el desarrollo sexual.” (Nickel, 1980, p.275) Les conseqüències d’aquest creixement accelerat és reflexaran, per força, en diferents àmbits.

Es una època en que los jóvenes crecen deprisa, tanto físicamente como en sus capacidades intelectuales, y empiezan a adquirir características sexuales de los adultos. La principal tarea evolutiva durante la adolescencia temprana requiere adaptarse a estos cambios mentales y biológicos (...) (Kimmel i Weiner, 1998, pp.15-16)

Són anys d’adaptació de l’individu a la sociabilitat abstracta on es produeixen tots els canvis capitals que transformen el nen en adolescent.

En aquesta etapa la preocupació psicològica gira al voltant de l’aspecte físic i emocional. Es produeix una reestructuració de la imatge corporal i ajustaments als diferents canvis biològics i emocionals que es van produint. L’estat d’ànim és molt variable i neix una gran necessitat de desig de comprensió i suport per part dels adults. Necessiten poder compartir els canvis amb les figures parentals, i també esdevé crucial la relació amb el grup d’iguals i les amistats. Els grups tendeixen a ser del mateix sexe, cosa que facilita l’enfortiment de les identitats i dels rols abans d’entrar a la interacció amb l’altre gènere.

Els canvis físics que es van produint obliguen a l'adolescent a modificar necessitats i comportaments infantils per ajustar-se a una identificació més adulta. Aquest fet provoca un canvi en les relacions familiars. Sorgeixen preocupacions al no saber com es concretaran tots aquests canvis. El discurs dels pares va orientat a valorar els riscos i perspectives morals.

El desenvolupament de les característiques sexuals secundàries, l'augment de pes, d'estatura, són modificacions externes socialment impactants que els porten a l'incertesa sobre les possibilitats que tenen de desenvolupar un rol com a home o dona facilitant la situació de vulnerabilitat davant els comentaris dels altres, els prejudicis, i els estereotips.

A mode de resum, es presenten a continuació característiques específiques d'aquesta etapa:

- Dol pel cos i per la relació infantil que tenen amb els pares
- Reestructuració de l'esquema i imatge corporal
- Molta sensibilitat als defectes
- Acceptació dels canvis sexuals físics i biològics
- Estimulació de les noves possibilitats que obren aquests canvis
- Necessitat de compartir els problemes amb els pares
- Conflictes amb els pares
- Discussions sobre les regles establertes i les obligacions
- Variacions en l'estat d'ànim
- Inseguretat i necessitat de reafirmació
- Forta autoconsciència de les necessitats
- Relacions preferents amb grups del mateix sexe
- Moviments de regressió i d'avanç en l'exploració i abandonament de la dependència
- Forta influència del grup d'iguals
- Inici de l'escala de valors i de la capacitat de decisió
- Desenvolupament de les habilitats socials

4.1.2.2 *Adolescència mitjana*

Es considera adolescència mitjana entre els 15 i els 17 anys. Els canvis psicològics giren al voltant de l'afirmació personal-social i sorgeixen les primeres vivències amoroses. Emergeixen els impulsos sexuals, l'exploració de les capacitats socials, i sobretot, el sentit de pertànyer i ser acceptat pel grup d'iguals que consoliden l'afirmació personal i social en l'adolescència.

En aquesta etapa l'adolescent es va desvinculant de l'entorn familiar i busca l'afirmació en el grup d'iguals i en la societat. Per tant, podríem dir que l'adolescent busca la pròpia identitat a través del seus amics i companys i en relació amb la resta de la societat. Aquests aspectes queden traduïts en el fet que els adolescents comencen a ser més autònoms i menys dependents de la família. L'amistat, la sexualitat i les relacions amoroses adquireixen una dimensió i importància molt significativa. Les relacions sentimentals són oportunitats per ampliar experiències, interessos, i enriquir la identitat.

Los principales logros del desarrollo que afrontan los adolescentes en esta fase son: convertirse en personas físicamente seguras de sí mismas y alcanzar la autonomía psicológica de los padres, sentirse fácilmente implicados en la expansión de sus relaciones con los compañeros y lograr la capacidad necesaria para consolidar amistades íntimas, y aprender a confrontar las relaciones heterosociales, a salir con novios y a afrontar la sexualidad. (Kimmel i Weiner,1998, p.16)

El desenvolupament intel·lectual aporta nous recursos per a la diferenciació identitària i pel replantejament de les relacions amb el món. La simbolització, la generalització, i l'abstracció introdueixen visions més àmplies i diverses de les diferents situacions . Poden reflexionar i enfocar la seva mirada cap a la seva forma de pensar i ser, com també sobre la dels altres.

Aquests èxits, juntament amb la necessitat de diferenciació condueixen al característic qüestionament d'aspectes comportamentals i posicionaments que s'havien acceptat durant la socialització prèvia així com dels valors referents fins al moment.

El adolescente no acepta ya, como en la infancia, sin sentido crítico, las doctrinas e ideales que los padres, maestros y adultos, en general le inculcaban. Intenta desprenderse de estas influencias, a menudo, de un modo consciente, y somete a revisión las concepciones del mundo y las opiniones políticas y religiosas tradicionales. (Nickel, 1980, p.331)

La confrontació que es desencadena amenaça les necessitats de control i autoestima dels majors involucrats (pares, professors, etc).

El desenvolupament intel·lectual és part de l'empenta d'insertar-se en el món d'una nova forma. Existeix interès per noves activitats. Emergeix la preocupació per lo social i l'exploració de les capacitats personals en busca de l'autonomia.

A mode de resum es presenten diferents característiques específiques d'aquesta etapa:

- Menor preocupació per l'aspecte físic
- Menor conflictivitat amb pares i familiars
- Diferenciació del grup familiar
- Dol parental per la pèrdua del fill projectat
- Desig d'afirmar l'atractiu sexual i social
- Emergents impulsos sexuals
- Exploració de les capacitats personals
- Concepte més definit sobre si mateixos
- Maduració intel·lectual
- Formació d'ideals
- Comportaments de risc
- Capacitat de situar-se davant el món i d'un mateix
- Preocupació per lo social

- Grups heterossexuals o “colles”
- Interès per noves activitats
- Visió de la parella com una extensió del jo
- Busquen l'autonomia

4.1.2.3 *Adolescència tardana*

L'adolescència tardana és la fase entre els 18 i els 21 anys. En aquesta última fase de l'adolescència es comença a evolucionar d'un projecte de vida complementari amb el familiar a una forma d'enfrontament personal i social pròpia que s'haurà d'anar posant a prova en la pràctica concreta i aportarà la consolidació de la identitat i els rols.

La tercera fase, la adolescència tardia, comienza normalmente en el último año de instituto y prosigue hasta que los jóvenes han formado un sentido razonablemente claro y coherente de su identidad personal en relación con los demás y han empezado a elaborar algunos roles sociales definidos, sistemas de valores y objetivos vitales. (Kimmel i Weiner, 1998, p.16)

Les parelles deixen de complir el rol d'exploració i descobriment de móns emocionals i sexuals, per introduir com a vivència central, l'obertura a la intimitat que emergeix entre persones amb identitats diferenciades que s'enriqueixen amb l'acompanyament afectiu i l'establiment de vincles més profunds.

Els grups o xarxes d'amistats es van establir per afinitats en lo laboral, educacional, comunitari, cultural, etc. La participació organitzada arriba a constituir una opció pel desenvolupament d'habilitats en la negociació amb els adults, la construcció innovadora de vies de satisfacció de les seves necessitats i d'acceptació de les seves expressions.

Aquesta fase es pot veure bloquejada per l'evitació del dol que implica abandonar identitats potencials que semblen ser més gratificants per rols possibles, així com, per enfrontar les passes d'arribar a desenvolupar-les. Un altre important factor que juga en contra de l'impuls per explorar les perspectives més afins de realització personal i participació social és la desesperança objectiva o apresa de que no existeixen les opcions que permeten el desenvolupament anhelat.

En alguns adolescents, s'estableixen conviccions que duen a evitar les tensions pròpies del seu desenvolupament i de les condicions de l'ambient que afavoreixen: sortides substitutives, refugi en gratificacions efímeres, reaccions depressives, etc.

Algunes de les característiques específiques d'aquesta etapa:

- Recerca d'afirmació del projecte personal-social
- Reestructuració de les relacions familiars
- Acceptació i identificació de la imatge corporal
- Desenvolupament d'instruments per a la vida adulta
- Exploració d'opcions socials
- Avançament en l'elaboració de la identitat
- Dol parental per la separació física
- Acceptació dels valors parentals
- Relacions de parella amb diferenciació i intimitat
- Capacitat de tenir cura d'un mateix i dels altres
- Capacitat de planificació de futur
- Independència psicològica

4.1.3 La cerca de la pròpia identitat

La identitat es basa en la vivència d'arribar a ser persones dotades de coherència, diferenciades de la resta i amb continuïtat al llarg del temps. (Moreno, 2006, p.71)

En aquesta etapa vital es produeix un augment de la introspecció i de la reflexió conscient. La definició d'un mateix es concentra en els aspectes interiors de la persona. Es pren consciència sobre la multiplicitat d'aspectes que integren el jo així com dels seus conflictes. Les grans transformacions que s'experimenten en aquesta etapa funcionen com a detonants i impulsors cap a l'assumpció d'una nova identitat. "Les transformacions físiques i intel·lectuals provoquen i alhora possibiliten la necessitat de portar a terme reajustaments en la anterior identitat infantil i així avançar cap a una nova definició personal." (Moreno, 2006, p.67)

L'adolescència suposa un període de gran inestabilitat tant per el propi jove com pels adults que s'hi relacionen. El fet d'intentar decidir per ell mateix requereix de l'enfrontament constant amb els adults ja que necessita trencar els llaços de dependència que té amb ells i això provoca l'aparició, més o menys constant, de conflictes vers el món adult immediat.

La adolescencia pone en jaque al menos dos generaciones, la del chico y la de los padres, a veces de forma armoniosa y otras como confrontación y desafío. Al igual que el adolescente cambia la percepción de sí mismo y de sus relaciones, también la familia experimenta los efectos de esta transformación. (López i Castro, 2007, p.16)

Per tant, l'oposició als adults referents sorgeix de la seva necessitat d'autoafirmació i de construcció de la seva pròpia personalitat.

Degut a l'enorme quantitat de canvis experimentats, l'adolescent es pot sentir insegur i li costa prendre decisions per ell mateix. Sovint, generaran discussions on l'adolescent tindrà l'oportunitat d'assajar i exposar els seus propis arguments. Aquest debat amb els adults és necessari i s'ha de tenir molt en compte a l'hora d'establir-hi processos formatius.

Els adults que es relacionen amb joves adolescents han de poder oferir un model de serenitat i seguretat que es contraposi a la inseguretat i desorientació que els joves senten. S'ha de tenir molt present doncs, que els joves necessiten provocar els adults, menar-los a la discussió, i oposar-se per anar construint la seva identitat. És convenient que els adults comprenguin el paper que juguen aquestes confrontacions, i que siguin conscients dels seus propis canvis suscitats per aquesta situació.

La adolescencia representa para el individuo la experiencia de la confrontación entre lo que se pierde y lo que se gana, lo que se desea y lo que es, entre ideales y afectos contrapuestos, que generan también una fuerte resistencia al cambio en la generación precedente. Si el chico lucha por la conquista de su propia identidad, por encontrarse a sí mismo, los padres luchan por preservar la suya propia, que también experimenta transformaciones no calculadas, en una especie de efecto dominó que moviliza a todas las partes implicadas. Esta situación exige, por parte de los adultos, una gran dosis de madurez para no entrar en permanente conflicto. (López i Castro, 2007, p.16)

Caure en la discussió reiterada pot resultar inconvenient si tenim en compte que el jove adolescent trobarà molts arguments per a seguir fent oposició. Cal saber prioritzar els temes a discutir amb els joves i saber-se reservar per als temes essencials. Si la convivència es fa insuportable també cal comptar amb la possibilitat de rebre consell de professionals que poden aportar-nos noves pautes i formes de relació, més positives.

4.1.4 El pensament adolescent

En el període de l'adolescència els joves passen progressivament de tenir un pensament concret a un més abstracte. “Así, el desarrollo del pensamiento abstracto, con todo su poder para indagar, deducir conclusiones, generalizar aprendizajes y formular nuevas hipótesis y estrategias, aporta una privilegiada

dimensión hasta entonces desconocida.” (López i Castro, 2007, p.23) Els adolescents s’interroguen a si mateixos sobre aspectes com: el sentit de la vida, qui és, a on va, etc. Ens sorprenen amb el seu interès creixent, argumentacions i preguntes, sobre el món personal i social. Augmenten les seves possibilitats d’utilitzar el pensament lògic i reflexiu.

El criteri moral propi es construeix a mesura que el jove es desenvolupa psicològicament i cognitivament a través de les diferents experiències vitals. Aquest codi de valors l’ajudarà a resoldre progressivament situacions més complexes de caire filosòfic. És per aquest motiu, que la figura de l’adult educador, sigui pare, mare, o professor, té un paper clau i rellevant com a model i referent. Per tant, sobretot els educadors, no han de perdre de vista que l’adolescent, abans que estudiant, és una persona en procés de formació i de cerca de la seva identitat.

El jove, pot experimentar canvis emocionals extrems passant de la depressió a la eufòria, en poc temps. El pensament místic i filosòfic li permet construir un món imaginari ideal que el contraposa al món real dels adults, el qual defuig.

En el camí de trobar la seva veritat i els seus valors, d’aprendre a mirar el seu entorn amb ulls crítics, sovint pren exemple d’algun ídol que encarna el prototip del que ell voldria ser i que es desmarca del que no li agrada del món adult i del seu suposat conformisme. Necessiten diferenciar-se dels adults i d’altres adolescents utilitzant per aquest fi diverses conductes provocatives i demostratives.

Per tot això, és necessari que els adults es prenguin seriosament els raonaments dels joves deixant de tractar-los com a infants i mirant de no caure en ridiculitzacions. En la mesura del possible s’ha d’afavorir el diàleg, espais per a

l'escolta activa de les inquietuds i reflexions dels joves, creant una base de confiança.

També es probable que en algun moment el jove adolescent es reclogui en si mateix. Caldrà contrastar el seu ànim en d'altres àmbits per establir si es tracta d'un canvi realment important en la seva conducta o d'un estat transitori. És necessari tolerar estones d'absència sense penalitzar-les emocionalment. L'augment del pensament filosòfic i del contacte amb el món interior necessiten de més espai personal del que venia necessitant fins ara com a infant.

Un altre aspecte a considerar a l'hora de formular una actuació pedagògica amb adolescents, és la de comptar amb la relació directa que hi ha entre pensament i sentiments amb el que Goleman va anomenar, intel·ligència emocional (Goleman, 1997). Es necessari contemplar aquests aspectes en la formació dels joves i s'ha d'incloure aquest treball en els currículums escolars, apuntant a un enfocament integral de l'educació. Un dels objectius bàsics del treball emocional és la millora de la convivència, amb l'adquisició d'habilitats socials per a les relacions interpersonals, la presa de consciència, i l'assumpció de responsabilitats.

4.1.5 L'aspecte relacional

Es creu rellevant posar l'accent en el fet relacional dels adolescents a l'hora d'assentar unes bases per a plantejar un projecte de tipus preventiu sobre AEI, ja que de fet, d'alguna forma esbiaixada, l'AEI no deixa de ser una expressió conflictiva del relacionar-se amb altres.

El procés de desenvolupament que s'enceta a l'adolescència comporta una relació-diferenciació constant que mica en mica aporta nous nivells de complexitat a les relacions. La interacció dinàmica amb l'entorn és necessària pel

desenvolupament del jo, per saber atendre els sentiments propis i dels altres. El sentit d'autoestima de l'individu es fonamenta en formar part de relacions i ocupar-se d'elles. El sentiment de guany i eficàcia depèn en gran mesura de les connexions emocionals amb l'entorn. El sentit de moralitat suposa una ètica de la cura i responsabilitat cap als demés, i fins i tot el sentiment de poder, clau relacional en els casos d'AEI, reflexa la força de l'afecte i la possibilitat de lliurament als altres.

4.1.5.1 La relació amb els adults

Els canvis soferts en poc temps suposen per al jove transitar per un període d'inseguretats. Degut a això, es mostren extremadament sensibles a les crítiques i a les situacions on se'ls ridiculitza. A vegades als adults els és difícil d'identificar la inseguretat dels joves degut al comportament confrontatiu dels adolescents. Però és justament en aquest moment que els joves necessiten la confiança, el reconeixement, i la valorització dels adults.

A l'adolescència es qüestionen les decisions parentals que fins ara no es qüestionaven i es vol entendre el per què de les seves demandes. Degut a això, els pares senten que els seus fills tenen actituds confrontatives. “Los padres pueden percibir este comportamiento como resistente o rebelde porque tienen como punto de referencia la obediencia previa de sus hijos durante la etapa infantil.” (Santrock, 2003, p.124)

El procés de creixement inclou la necessitat d'allunyar-se del niu. És normal que l'adolescent rebutgi als pares, podent considerar-los massa dictatorials, deshonestos, molestos, hipòcrites o censurables. “ El adolescente desea entrar en un plano de igualdad con los adultos, aunque se ve lejos de estarlo. Esto provoca que juzgue con mucha dureza tanto a padres como a maestros, utilizando la

desvalorización ajena como elemento para valorarse a sí mismo.” (López i Castro, 2007, p.55).

Aquest rebuig moltes vegades es reforça amb el pensament idealista propi de l'adolescència. “Los padres son evaluados en contraposición al ideal de padre. Las interacciones reales con los padres, que inevitablemente contienen algunos intercambios negativos, se comparan con el modelo adolescente de padre ideal.” (Santrock, 2003, p.124).

Alguns joves troben una forma més dolça de fer la ruptura amb la família, mentre que d'altres ho fan de forma més violenta, ferint-se a ells mateixos i als seus familiars. Ser conscients d'aquests processos pot ajudar molt a situar el context i a no caure en dramatismes.

Malgrat que la tendència dels joves sigui protestar davant una normativa, si es configuren unes normes mesurades i sensibles, ens seran de molt ajut a l'hora de reduir les discussions amb ells, i també, els ajudarà a tenir una base des d'on adquirir seguretat. “El proceso de interiorización de *límites*, ya iniciado desde la infancia desempeña un papel de *organizador* fundamental para la constitución de la identidad de la adolescencia.” (López i Castro, 2007, p.280). Les normes han de ser clares, conegudes per tots, sense arbitrarietats, i aplicades de forma justa. També han de ser modificables en el temps, reajustant-se en la mesura que els joves es desenvolupen i van adquirint més responsabilitats. Malgrat hi haurà normes no negociables, es convenient que hi hagi un cert marge per a la negociació en algunes altres.

La manca de límits clars desconcerta als adolescents i pot menar-los cap a situacions conflictives respecte la convivència amb els altres. Si es sent massa desconfiat i amb l'autoestima baixa, es situarà en una posició de risc respecte al

grup. Aquesta posició de vulnerabilitat també pot dur-lo a actuar d'una manera determinada per aconseguir l'aprovació del demés.

Malgrat sovint es mostrin reticents cap a demostracions afectives massa directes com les abraçades i els petons, tenen una gran necessitat de sentir-se estimats i recolzats per els seus adults referents. Els adults s'han de mantenir en el seu paper d'educadors, defugint l'intent de situar-se en una posició de "colegues". És extremadament important ser coherents en el comportament habitual, ja que els joves es fixen molt en els aspectes concrets de la vida quotidiana i aprenen, sobretot, per imitació dels adults malgrat l'aparent rebuig que puguin mostrar cap a ells.

4.1.5.2 La relació amb els altres adolescents

En aquesta etapa vital pren gran importància el grup d'iguals. "Cualquier reflexión o análisis sobre la adolescencia debe incluir el papel que desempeña el grupo como constituyente en el proceso de crecimiento." (López i Castro, 2007, p.91). La xarxa de seguretat de la família es posa en dubte i s'adopten els valors del grup. Els joves necessiten sentir-se acompanyats. La noció d'amistat es transforma i pren molta intensitat.

Habitualment, i sobretot en la primera fase de l'adolescència, es tenen amistats del mateix sexe, ja que aquestes donen recolzament emocional, serveixen de mirall, i ofereixen recursos a l'hora de solucionar problemes i adquirir habilitats socials bàsiques.

Los chicos exploran los principios de equidad y justicia resolviendo desacuerdos con sus compañeros. También aprenden a ser hábiles observadores de los intereses y perspectivas de sus compañeros para poder integrarse armónicamente en las actividades sociales. (Santrock, 2003, p.154)

Els joves senten que qui millor els pot entendre són els seus amics ja que es troben en la seva mateixa situació. Es donen suport psicològic mutu. Aquestes relacions són també una manera de buscar la seva identitat fora de l'àmbit familiar. “Una de las funciones más importantes del grupo de iguales es ser una fuente de información sobre el mundo externo a la familia. El grupo de iguales proporciona retroalimentación sobre sus habilidades.” (Santrock, 2003, p.153)

Més endavant, en una segona etapa de l'adolescència, prendrà rellevància el factor d'aprendre a relacionar-se íntimament amb individus del sexe oposat.

Les relacions en aquest període tenen una intensitat molt elevada, cosa que fa que les disputes entre els joves siguin viscudes amb gran inquietud. “La soledad del adolescente frente al fracaso en la relación con iguales, o el temor a ser expulsado o rechazado por los demás, en muchas ocasiones es vivido con el dramatismo del abandono esencial.” (López i Castro, 2007, p.103)

Per a reafirmar la seva seguretat i sentir-se bé amb si mateix, el jove necessita trobar un lloc en el seu entorn d'amistats. “ Junto a la formación de amistades cada vez más profundas, los adolescentes están cada vez más interesados en pertenecer a un grupo de compañeros de su misma edad con los que compartir intereses y actitudes comunes.” (Kimmel i Weiner, 1998, p.307)

És per això que sol ser habitual l'aparició de colles amb tendència a unificar algun tipus de conducta, sigui la música que s'escolta, la forma de vestir, les idees que es comparteixen, el vocabulari amb el que s'expressen, etc. Sovint s'idealitza el formar part d'un grup determinat. El grup exigeix el compromís d'uns valors compartits i una forta lleialtat entre els seus membres. A vegades la deslleialtat en grups excessivament controladors, pot consistir en que un membre determinat s'hagi vist amb alguna persona que la resta del grup no accepta, o que hagi trobat

una parella fora del grup. Aquestes situacions sovint desencadenen en situacions d'AEI.

En referència a les relacions amb el grup d'iguals, els adults han d'estar atents als joves que no es relacionen amb altres joves de la seva edat, com també, amb els joves que es mostrin massa desitjosos de ser acceptats per els altres.

La importància que pren el grup en aquesta etapa fa que les relacions entre iguals siguin peça clau en les intervencions educatives amb adolescents. Es requereixen metodologies participatives (dinàmiques de grup, assemblees, treballs cooperatius, etc) que en fomentin l'experimentació, l'expressió personal davant el grup, i el contacte amb els altres en un entorn protegit i positiu on l'educador fa d'acompanyant i guia d'aquests processos naturals.

4.2 ASSETJAMENT ESCOLAR ENTRE IGUALS (AEI)

4.2.1 Introducció

Tot i que l'agressivitat intimidatòria entre escolars és una problemàtica molt antiga, l'estudi sistemàtic del fenomen, i per tant, la presa de consciència sobre les seves conseqüències a nivell social no va sorgir fins la dècada dels setanta als països escandinaus. A finals dels vuitanta es va estendre l'interès a d'altres països com; Anglaterra, Japó, Holanda, Austràlia, Canadà i Estats Units, i a partir dels noranta, a la resta de països.

Els termes encunyats en un principi pels països pioners per anomenar aquest fenomen, van ser els de “*mobbing*” a Noruega i Dinamarca, i el de “*mobbing*” per a Suècia i Finlàndia. (Olweus, 2006) . En aquest treball s'utilitzarà el terme, *d'assetjament escolar entre iguals* (AEI) com traducció al català, del terme castellà, *acoso escolar*, i del terme anglès, “*bullying*”, més mediàtic i conegut per tothom sobretot arran dels casos de conseqüències dramàtiques destapats pels mitjans de comunicació en els darrers anys. Altres autors, com Collel i Escudé (2008), utilitzen la nomenclatura de *maltracta entre iguals*. En el meu cas, he escollit la paraula *assetjament* perquè em sembla més precisa que la de *maltractament*. L'acció d'assetjar aporta un matís al tipus de maltractament que s'infligeix a un igual. A més, també és la nomenclatura escollida per estaments oficials com la Generalitat de Catalunya i el Síndic de Greuges.

Segons el Diccionari de la Llengua Catalana (2007), assetjar és: *Importunar insistentment (algú) amb les nostres pretensions.* (p.157) Ens caldrà fer un esforç de concreció, per distingir el què és i que no es considera, *Assetjament escolar entre iguals* (AEI).

Dintre del concepte *d'assetjament escolar*, entrarien totes les formes d'assetjament entre els diferents membres de la comunitat educativa. Per exemple, també s'inclourien les formes d'assetjament dels alumnes als professors, i dels professors als alumnes. Però en el marc d'aquest treball, em referiré exclusivament a la problemàtica concreta sorgida entre iguals.

4.2.2 Definició

Segons Olweus (2006), L'AEI es refereix a les conductes de persecució física i/o psicològica que realitza un alumne o grup a un altre o altres alumnes. Aquesta acció negativa i intencionada, es caracteritza per situar a la víctima en una situació d'indefensió davant els atacs repetitius dels seus assetjadors, exposant-la a rebre danys, ferides, o suportar situacions incòmodes, d'una forma reiterada.

Aquestes accions negatives es poden donar sota diferents formes de maltractament:

- Físic: pegar, empenyar, donar puntades de peu, pessigar, impedir el pas, robar, trencar objectes personals, etc.
- Verbal: amenaçar, posar sobrenoms, mofar-se d'algú, fer córrer falsos rumors, etc.
- Exclusió social: excloure d'un grup, ignorar, no deixar participar, etc.

S'entén que el maltractament psicològic és present en totes les categories. Com referencien en la seva web, Collel i Escudé (2008):

Les tres categories tenen formes directes i indirectes. En les formes directes l'agressió és evident i la víctima s'adona que algú li està fent mal. En canvi, les formes indirectes poden ser molt subtils. La víctima veu que alguna cosa no funciona però no acaba de saber què. El fet que l'agressió no s'identifiqui clarament pot desestabilitzar molt; la

víctima arriba a dubtar de les seves pròpies percepcions i això representa un atac directe a la seva autoestima i una font enorme d'estrès i d'ansietat.

Segons Olweus (2006), l'AEI pot ser directe si es dona a través d'atacs explícits i oberts, o indirecte, si es realitza a través de l'exclusió del grup, fent el buit. Les formes més directes solen estar protagonitzades en la seva major part pels nois, i les indirectes per les noies. Malgrat això, hi ha excepcions en ambdós casos.

Hi ha tres característiques específiques que ens ajudaran a acotar el terme:

- Hi ha un abús de poder o desequilibri de forces entre la víctima i assetjador/s. La víctima té dificultats per defensar-se.
- Hi ha intencionalitat de causar danys per part dels perpetradors.
- Es dona de forma continuada en el temps.

Amb aquestes característiques es vol desmarcar l'AEI d'altres accions violentes entre alumnes que poden succeir dins el marc escolar però amb un caràcter més fortuït, sense continuïtat en el temps. L'AEI, és una de les formes amb què s'expressa la violència escolar. La violència escolar és més global i inclou totes les accions violentes que succeeixen en els centres escolars realitzades per qualsevol dels membres de la comunitat escolar. La major part de violència escolar entre iguals és ocasional i es desmarca del concepte d'AEI on el maltractament es fonamenta en un desequilibri de forces i té una certa durada en el temps. La violència escolar, doncs, en alguns casos pot degenerar en AEI, però no tota violència escolar és AEI.

L'agressió pot ser obra d'un sol individu o d'un grup, i es pot dirigir a un sol individu o a més, malgrat en la majoria dels casos la víctima sol ser una sola.

L'abundant bibliografia que existeix sobre AEI ens ajuda a emmarcar els efectes que té en els individus i a fer certes prediccions sobre perfils de víctima i agressor, com veurem en els següents apartats.

Malgrat això, s'ha tenir en compte el que Sullivan, Cleary i Sullivan (2005), defineixen com *la teoria del caos de l'AEI*. La intimidació és aleatòria, i per tant, tothom està exposat a ella. Malgrat és possible fer prediccions sempre s'ha de tenir present l'element important de caos en l'AEI.

Aunque los resultados estadísticos pueden aportar indicaciones de tendencias, nunca pueden hacernos perder de vista los casos de bullying reales, no pueden predecir quién intimidará y cómo, y no pueden determinar quién será una víctima y por qué. (Sullivan et al., 2005, p.7)

Aquests autors en destaquen uns principis bàsics:

- Succeeix en tot tipus de centre escolars.
- No es veu influït per raons de sexe, raça, classe social, etc.
- És un fenomen impredecible que sorgeix sense seguir cap patró concret.
- El seu pitjor moment és la primera adolescència, que correspondria als cursos de 1r i 2n d'ESO del nostre sistema educatiu.
- Existeixen proves evidents que constaten els seus efectes negatius en les persones al llarg de tota la vida.

Malgrat l'AEI pot dirigir-se a qualsevol tipus de persona, en alguns contextos, sobretot com a formes de reproducció de prejudicis, estereotips, o desigualtats socials, determinats col·lectius poden tenir més possibilitats de ser escollits com a víctimes. Segons això, Sullivan et al (2005), en defineixen quatre tipologies:

- AEI racista

- AEI sexual
- AEI homofòbic
- AEI cap estudiants amb necessitats educatives especials (NEE)

4.2.3 Algunes dades sobre l'AEI

Per ajudar a emmarcar millor la problemàtica de l'AEI i la violència escolar, així com les seves característiques específiques i incidència actuals, es presenten a continuació algunes de les conclusions més rellevants extretes dels últims informes més destacats, en relació a l'estudi d'aquesta problemàtica, primer a l'Estat Espanyol, i després a Catalunya.

4.2.3.1 A l'Estat Espanyol

Tant en l'informe sobre *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria* (Defensor del Pueblo, 2006) com en l'informe sobre *Violencia entre compañeros en la escuela* (Serrano i Iborra, 2005) del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, coincideixen a destacar que les agressions verbals (Defensor del Pueblo) o maltracta emocional (definició que inclou les agressions verbals per a Serrano i Iborra), són les conductes més reconegudes per els joves objectes d'estudi.

Si bé tenen diferències significatives amb la tipificació de les diferents conductes i en la metodologia de treball i mostres utilitzades, coincideixen a destacar que el lloc on es produeixen més conductes de violència escolar i AEI, és a la mateixa classe de la víctima, sent el pati el segon lloc de major incidència.

Tant un com altre coincideixen en què el perfil majoritari d'assetjador és masculí. En l'informe del Defensor del Pueblo (2006), sobresurten les noies, en les formes d'assetjament que utilitza el parlar malament dels altres, si bé, no de forma solitària, sinó que en format de colles de noies, o mixtes. Pel què fa al perfil de

víctima per gènere, l'informe de Serrano i Iborra (2005), recull que és majoritàriament femení.

Les edats més destacades serien entre els 12 i 13 anys. També coincideixen en destacar les amistats com el primer subjecte a qui es notifica una situació d'AEI. Difereixen en el segon lloc. Segons l'informe del Defensor del Pueblo (2006), seria la família, i segons l'informe de Serrano i Iborra (2005), seria el professorat.

Segons l'informe del Defensor del Pueblo (2006), les altres formes d'agressió més freqüents que segueixen a les agressions verbals, serien les d'exclusió social i les agressions físiques indirectes com la d'amagar objectes personals. En un segon bloc d'importància, es destaquen les intimidacions per amenaces, l'agressió física directa, com pegar, i les indirectes, com robatoris o destrosses d'objectes personals.

Segons l'informe de Serrano i Iborra (2005), un 14,4% reconeix ser víctima de violència escolar, i d'aquestes, un 17,2% es declara víctima d'AEI.

Pel què fa a la visió que té l'agressor sobre el seu entorn, en l'informe del Defensor del Pueblo (2006), un 68% assenyala la passivitat dels que observen el que succeeix, i un 26,5% afirma que els demés l'animen, i en últim lloc, un 5,5%, que rebutja la seva conducta. Aquesta valoració és significativa a l'hora de corroborar la cultura del silenci que envolta els casos d'AEI i el sentiment d'impunitat dels agressors, en part per la seva percepció personal, però també per l'actitud del seu entorn immediat.

L'informe del Defensor del Pueblo (2006), és remarcable sobretot pel fet que ha tingut dues convocatòries, la de l'any 2000 i la del 2006, i això els ha permès de comparar-ne els resultats obtinguts. En la comparació dels resultats s'observen millores d'un any a un altre:

El porcentaje de incidencia total de alumnos víctimas de insultos pasa del 39,1% al 27% y el de víctimas de motes ofensivos del 37,7% al 26%. Disminuyen también los porcentajes declarados de víctimas de otras conductas más graves como ciertas agresiones físicas indirectas y alguna forma de amenazas. Y también disminuye el acoso sexual, que ya tenía porcentajes muy reducidos en el informe presentado en el año 2000 y que los tiene menores en el actual. (p.13)

Malgrat això, algunes conductes, com l'exclusió social, o certes formes d'agressió física, o les modalitats més greus d'amenaques, no mostren tendències a la baixa. Segons aquest informe, les actuacions realitzades fins ara en matèria preventiva i d'intervenció han aconseguit aturar, i fins i tot, disminuir certes conductes d'abús però es segueixen considerant insuficients per l'erradicació del problema.

4.2.3.2 A Catalunya

Segons els resultats de *l'Enquesta de convivència escolar i seguretat de Catalunya* (2006) per la Generalitat de Catalunya, una percepció marcada en l'alumnat és que l'existència de maltractaments a l'escola ha augmentat enèrgicament, contrastant-ho amb els resultats del 2001 “ (...)els que creuen que hi ha *bastants* alumnes maltractats s'ha multiplicat per més de dos, els que creuen que n'hi ha *molts* s'ha multiplicat per més de tres.” (p.15) L'informe atribueix aquest increment a l'augment de la conscienciació sobre el fenomen de l'AEI entre els joves i a la societat en general, arran dels casos més greus destapats pels mitjans de comunicació en els darrers anys. “ (...)augmenta la sensibilitat, però no el nombre de fets registrats.” (p.15)

L'augment de la conscienciació sobre l'AEI ha obrat canvis en els resultats d'una convocatòria a una altra, en dos sentits, un primer el ja comentat, sobre l'increment de la percepció sobre els casos de l'AEI, i el segon, la disminució substancial dels nois i noies que reconeixen ser autors d'accions negatives contra

els seus companys/es. Durant el curs 2000/2001, els alumnes que s'autoinculpaven d'accions negatives contra companys/es *una vegada a la setmana o més*, arribaven al 12,8% de l'alumnat de secundària, mentre que durant el curs 2005/2006, el nombre va disminuir fins un 7,8%.

Com en molts dels estudis sobre AEI d'altres països, es constata que els casos d'AEI disminueixen amb l'edat. Malgrat això, l'informe adverteix que encara que disminueixin els casos, la rellevància que prenen els iguals amb l'increment de l'edat i la relaxació de la vigilància dels adults, pot derivar en casos més aïllats d'AEI, de més difícil detecció, i més durs.

Un altre efecte que es constata en aquest informe és l'augment de la percepció per part de l'alumnat de ser víctimes de robatoris. S'ha passat d'un 35,9% que opinaven que hi havia *bastants o molts* robatoris, a un 42%.

Entre els llocs on consideren els joves que hi ha més agressions físiques apareix l'escola en segon lloc, seguit de les discoteques que ostenten el primer. Després de quatre anys, la percepció de l'escola com a lloc on succeeixen agressions ha passat d'un 75% a un 85%. Tant en el cas dels robatoris, com en el de les agressions físiques, es detecta que s'enregistren menys fets però que aquest es perceben com a més greus. En l'informe es destaca que hi ha suficients indicis per creure que els elements de violència i intimidació estan augmentant.

Segons l'informe *Convivència i Conflictes als Centres Educatius* (2006) del Síndic de Greuges, hi ha una manca de reconeixement de les pràctiques d'AEI tant per part de víctimes com per part d'agressors. Els assetjadors consideren les seves accions més en el terreny de les bromes que en el de les agressions. Això els permet donar continuïtat a certs rituals sense considerar que infringeixin cap mal a ningú. Aquest fet també podria explicar la disminució dels casos declarats per part dels agressors en l'anterior estudi. Com que els casos que coneixen pels mitjans

de comunicació són els més extrems, creuen que les accions que ells duen a terme no són tan greus, i per tant, no els identifiquen com a AEI.

En el cas de les víctimes, el no reconeixement sembla derivar més del fet d'una estratègia de supervivència, pel manteniment de l'autoestima, prioritzant el fet de ser acceptat pel grup, i normalitzant així, una posició de submissió envers altres companys.

Segons aquest informe, que coincidiria amb les observacions presentades en l'informe anterior, pocs alumnes es reconeixen a sí mateixos maltractats o reconeixen que algun company/a de la seva classe sigui maltractat.

Els insults, i d'altres formes de maltractament entre companys/es són força acceptats i normalitzats, com vaig poder observar personalment en la meua experiència en els *Tallers*, expressat així en un fragment de la memòria (Associació EINA, 2007):

Els joves responen sorpresos davant la novetat que algú es posicioni tan obertament en contra i amb contundència davant qualsevol petit signe de falta de respecte o discriminació cap a algun company. Amb això, es suposa, que el posicionament del centre és més permissiu al respecte. Les actuacions del centre solen ser de tipus punitiu arribats a punts més extrems, però no solen emprendre mesures en els signes més lleus i quotidians.
(pp.27-28)

I també, en un altre fragment: “Majoritàriament, els joves tenen certs nivells de maltractament incorporats com a formes de relació totalment normalitzades entre ells, a pesar de definir-se com amics.” (p.29)

D'altra banda, quan no s'és víctima es treu importància al fet, i majoritàriament, els observadors d'aquestes situacions se'n desvinculen i ajuden a perpetuar la llei del silenci. Un aspecte important de l'informe del Síndic de Greuges (2006) és el fet de que la majoria de joves entrevistats pensen que en la seva escola no hi ha situacions d'AEI malgrat estiguin patint en pròpia pell el fenomen. Amb aquestes observacions queda palesa la rellevància de la formació dels joves per aprendre a distingir el que és i el que no és AEI, i també, posa de manifest la dificultat del tractament de l'AEI pel fenomen d'ocultació que l'acompanya.

4.2.4 Dimensions

Existeixen tres vessants marcades en l'AEI: el de la víctima, el de l'assetjador, i el dels testimonis muts o silenciosos. Es tracta doncs d'un fenomen grupal, no d'un problema individual, i caldrà que ho tinguem molt en compte a l'hora de buscar actuacions adients que menin a la prevenció i solució d'aquest tipus de conflictes. Dins el grup de testimonis hi ha una gran heterogeneïtat de posicionaments. Això mateix exemplifica la complexitat del fenomen i alhora reforça la idea de que l'AEI afecta a tot el grup més enllà dels protagonistes evidents.

Segons Olweus (2006), tots els alumnes d'un grup classe juguen el seu rol dins l'assetjament, com es pot veure en la Figura 1:

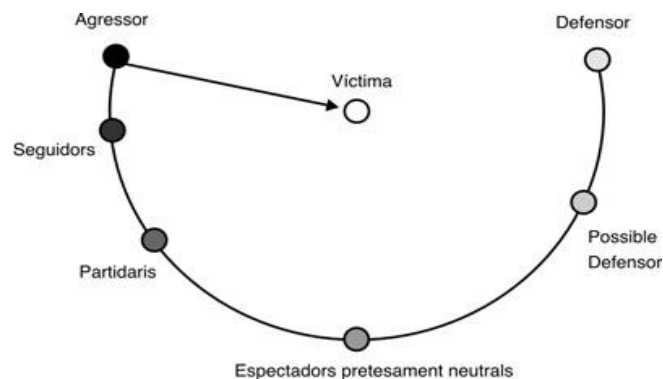


Figura 1: El cercle del bullying d'Olweus adaptat per Collell i Escudé (2006).

- **Els agressors:** són els que comencen l'assetjament i adopten un paper actiu.
- **Les víctimes:** són les persones que són sotmeses a AEI.
- **Els seguidors:** no comencen l'assetjament però sí adopten un paper actiu.
- **Els partidaris:** recolzen l'assetjament però no adopten un paper actiu.
- **Els espectadors:** adopten una actitud de *"no és el meu problema"*, amb una pretesa neutralitat.
- **Els possibles defensors:** no els agrada la situació, però per por o per no saber com ajudar, no intervenen.
- **Els defensors:** no els agrada la situació i ajuden o intenten ajudar a la víctima.

En la majoria dels casos, quan hi ha una detecció per part dels adults, sol ser en etapes bastant avançades de l'AEI i la víctima sol portar força temps aguantant sola aquesta situació dolorosa. L'AEI es construeix mica en mica en la quotidianitat de les relacions interpersonals del grup. Sol ser poc evident pels adults i es pot mantenir de forma oculta durant un temps, fins i tot, camuflada sota l'aparença d'una estreta amistat. Malgrat això, la majoria del grup classe sol ser coneixedor de la situació conflictiva que viu la víctima. Per tant, el paper del grup d'iguals en la solució de la situació i detecció de l'AEI és de vital importància. Conscienciar i motivar els joves per frenar aquest tipus de situacions pot ser una de les solucions més eficaces. Com diuen Sullivan et al (2005):

La intimidación es normalmente una actividad de grupo. Aunque algunas veces se produce una situación de uno a uno, realmente sólo aparece si hay una "audiencia". Si el grupo de iguales rechaza el acoso, el viento que lo empuja dejará de soplar y éste no podrá seguir avanzando. (p.114)

La gran mediatització dels casos destapats d'AEI dels últims anys ha posat l'èmfasi i l'atenció, sobretot en les víctimes, com a les parts més visiblement perjudicades. Aquest enfocament no deixa de ser parcial. Les altres dos vessants

són parts fonamentals del problema, tant a l'hora de comprendre'n l'entrellat, com a l'hora de planificar intervencions pedagògiques pel treball sobre AEI.

En no poques situacions es sol subestimar l'AEI cap a un jove per part dels adults, titllant-ho de "coses dels joves" i defugint-ne les responsabilitats socials, com també per part de la resta de companys de classe, que poden arribar a considerar que la víctima busca ,necessita, o es mereix, aquest tipus d'abús.

4.2.5 Efectes

Nombroses investigacions demostren la gravetat dels danys causats per l'AEI tant en víctimes, com en agressors, com en espectadors, i dels seus efectes al llarg del temps. Evidentment però, les víctimes com a resultat d'estar sotmeses a l'AEI en primer terme, en són les més perjudicades.

Al respecte, Sullivan et al (2005)citen a Rigby (2000): "La investigación de Rigby demostró que los adolescentes que declaraban haber sufrido unos altos niveles de victimización durante los dos primeros años del instituto declaraban sentirse mal personalmente tres años más tarde" (p.22) I més avall, també en referència als efectes sobre les víctimes, citen a Olweus (1993): "El estudio de Olweus demostró que los comportamientos de las víctimas podían continuar en la edad adulta, y que los adultos jóvenes mostraban síntomas de depresión y baja autoestima." (p.22)

Les víctimes d'AEI desenvolupen un nivell d'autoestima baix i moltes vegades presenten quadres de tipus depressiu, amb alts nivells d'angoixa i tendència a la reclusió social. Un altre efecte secundari, és el baix rendiment escolar, l'absentisme, o l'abandonament total dels estudis. L'efecte més extrem, que es

presenta en casos on la víctima ha estat assetjada durant un temps llarg són les ideacions de suïcidi, o el suïcidi directament.

Les reaccions que poden provocar les situacions de vulnerabilitat i les conseqüències psicològiques del maltractament són diverses. Les reaccions poden anar des de l'aïllament fins a forçar comportaments contraris a la mateixa "*manera de ser*" amb l'objectiu de cercar l'acceptació dels iguals. És comú també que en alguns casos els mateixos joves neguin que pateixen situacions de maltractament o que, tot i reconèixer-les, manifestin que no els causa grans problemes per tal de no mostrar la seva vulnerabilitat. Molts joves són presos de la por, fins i tot, en cas de canvi de centre ja que queden marcats per una falta de confiança amb els demés. Molts joves assetjats arriben a pensar que els antics agressors es posaran en contacte amb els nous companys i es repetiran de nou les antigues dinàmiques. "La victimització es converteix en un estigma que pot marcar a la víctima allà on va." (Síndic de Greuges, 2006, p.80)

Els pares i familiars evidentment també en resulten afectats. Per això resulta important d'escoltar les seves queixes i visions sobre l'assumpte. S'ha d'intentar mantenir una relació fluïda quan els seus fills en resulten afectats i mantenir-los ben informats dels processos i intentar incloure'ls en la resolució dels casos.

Tots els espectadors compleixen algun tipus de rol en el grup on s'ha identificat algun cas d'AEI. Alguns poden haver-ho recolzat, altres s'han sentit confusos i incòmodes malgrat no hagin actuat, altres s'hauran implicat, i altres haurien volgut actuar però no han reunit el suficient valor per fer-ho. Quan hi ha un cas d'AEI en un grup classe, l'assetjament sostingut en el temps pel silenci de tots fa que el clima relacional sigui tens, i molts, malgrat no ser els directament implicats, presenten en menor o major grau certes quotes d'angoixa i sentiments de culpabilitat. Si tenim en compte l'etapa vital en la que es troben els joves, de desenvolupament de les respectives personalitats a través de nous vincles socials,

la vivència en el grup d'un cas d'AEI pot marcar fortament les persones que n'han pres part.

En referència als assetjadors és evident que la seva posició de primera línia els hi assegura uns efectes directes. Com apunten, Sullivan et al (2005): “El acoso escolar durante la adolescencia impide el crecimiento hacia la individualización, y es como una enfermedad que distorsiona el desarrollo de la propia personalidad y la formación de relaciones sanas” (p.22) Si no se'n fa un tractament i seguiment adequats, el seu comportament a la llarga els encasella i els mena cap a l'exclusió social.

Segons Olweus (2006), els joves que intimiden tenen un risc més elevat de caure més tard en problemes de conducta, com la delinqüència, o a desenvolupar algun tipus d'addicció.

Alrededor del 60 por ciento de los chicos definidos como agresores (...), a los 24 años habían recibido una sentencia inculpatória, como mínimo. Y lo que es más serio, hasta el 35-40 por ciento de los antiguos agresores habían sido declarados culpables en tres o mas ocasiones a esa edad, mientras que en los chicos del grupo de control (...) sólo se daba esta circunstancia en un 10 por ciento. Así pués, quienes acosaban e intimidaban en la escuela, de jóvenes adultos multiplicaban por cuatro el grado de delincuencia relativamente seria y reiterada (...). (p.55)

La resposta del centre davant l'AEI serà una declaració simbòlica per a tot el grup. Si els joves creuen que el centre actua de forma efectiva i són conscients del funcionament de l'AEI poden sentir-se capaços de desaprovar-lo, i fins i tot, de denunciar els casos que sorgeixin durant el curs.

4.2.6 Perfils

Per a la definició dels perfils m'he recolzat sobretot en la classificació que he trobat en dos texts: Olweus (2006) i Sullivan et al (2005). Tant Olweus, com Sullivan et al., coincideixen en la definició dels dos perfils predominants de víctimes: *passives o submises, i provocadores*. Però en la definició dels perfils d'assetjadors hi ha diferències notables, o matisos diferencials que crec importants de tenir en compte, ja que complementen la informació i ens proporcionen un ventall més ampli de les possibles psicologies que poden sustentar un perfil d'assetjador.

4.2.6.1 Victimes

Els rols no són fixes, malgrat diferents estudis marquin unes tendències o característiques. Una persona sense problemes d'autoestima pot passar a ser víctima per un canvi sobtat de context. “Qualquier persona en cualquier lugar, que muestre alguna vulnerabilidad y no disponga del apoyo de un grupo, puede convertirse en víctima de la intimidación.” (Sullivan et al., 2005, p.18).

En l'inici de l'ESO, en concret, molts joves es troben en una etapa de transició entre l'escola primària, un entorn escolar conegut on eren els grans, i el pas cap als IES de secundària, on molts han de refer les seves xarxes d'amistats i passen a ser els més petits d'un nou entorn escolar. És una etapa especialment vulnerable.

Victimes passives o submises

Solen ser un objectiu fàcil ja que ocupen una posició baixa en la jerarquia social. Poden intentar complaure a l'intimidador com a estratègia defensiva.

Aquest tipus de víctimes solen caracteritzar-se per ser individus més insegurs i ansiosos que la resta de la classe i amb poques habilitats socials. Solen ser prudents, sensibles i tranquils. Al mateix temps, tenen una autoestima baixa. És

freqüent que es sentin fracassats, estúpids, avergonyits i sense atractiu pels demés. A l'escola solen estar sols, és freqüent que no tinguin cap bon amic, per tant, tampoc tenen la protecció dels iguals. Poden preferir les relacions amb les persones adultes. No solen demostrar cap conducta agressiva, més aviat, solen tenir una actitud de rebuig cap a la violència i el seu ús. Davant les agressions reaccionen plorant o retirant-se. Quan es tracta de nois és freqüent que siguin més dèbils físicament que la resta. Solen tenir un nivell baix de popularitat dins el grup.

Moltes víctimes tenen tendència a pensar que són les responsables de l'AEI que sofreixen i el sentiment va empitjorant en la mesura que no aconsegueixen defensar-se. Solen desenvolupar en conseqüència quadres depressius.

Victimes provocadores

Es comporten de forma molesta, immadura o inapropiada. En alguns casos no tenen la intenció de provocar, en d'altres, es proposen molestar de forma deliberada per atraure l'atenció dels altres. També pot succeir que els demés els provoquin per aconseguir reaccions desproporcionades per a ridiculitzar-los. És molt fàcil provocar aquest tipus de víctimes, com també argumentar que són els responsables dels maltractaments que reben. Segons Olweus (2006), es caracteritzen per “una combinación de modelos de ansiedad y de reacción agresiva” (p.52) Solen tenir problemes de concentració, causant tensió i irritació al seu entorn. Alguns d'ells estan diagnosticats amb hiperactivitat. Es probable que provoquin reaccions negatives a gran part o la totalitat del grup classe, fins i tot al professorat.

4.2.6.2 Assetjadors

Com ja he comentat en la introducció dels perfils, els dos autors estudiats (Olweus i Sullivan et al.), presenten diferències en la seva definició dels perfils

d'assetjadors. Crec que és interessant de tenir tots els aspectes diferents en compte perquè em semblen força complementaris. Olweus (2006), diferencia entre dos tipus d'assetjadors: *els típics* i *els passius*. *Els típics* serien personatges dominats per l'agressivitat d'una forma força explícita i evident, mentre que els passius serien els sequaços de l'assetjador principal que d'alguna forma participen en l'AEI però en un paper aparentment més secundari. A aquesta definició de perfils, Sullivan et al. (2005) hi afegeixen alguns matisos. Els *assetjadors típics* d'Olweus, vindrien a coincidir amb el perfil *d'assetjador poc intel·ligent*, de Sullivan et al. És a dir, un personatge dominat pels seus impulsos violents i fàcilment detectable per les seves accions. Però aquí, els segons, hi afegeixen una altra categoria, la dels *assetjadors intel·ligents*. Aquest tipus d'assetjadors, no són tan evidents com els primers, tenen més recursos a l'hora de dissimular les seves accions negatives, i solen disposar d'una bona fama com alumnes que els protegeix de ser acusats. Per la meua experiència als IES, em consta que aquest perfil existeix, i que és molt difícil de destapar-los com assetjadors ja que solen ser ben considerats tant per professors com per la resta de companys.

La tercera categoria que ens presenten Sullivan et al. (2005), és la dels *Assetjadors víctimes*. Personatges que agredeixen en les situacions en què es poden situar en una posició de poder respecte d'algú més vulnerable que ells però que en la seva realitat quotidiana són agredits, per altres més poderosos, o per persones adultes del seu entorn familiar proper. Aquest perfil es podria confondre amb el perfil de *víctima provocadora* que ja hem definit en l'anterior apartat. Si bé cal diferenciar que en el primer cas el perfil que es defineix és el d'un jove amb problemes de comportament de tipus "hiperatiu", no forçosament ha de ser una persona que pateix simultàniament d'assetjament per part d'algú altre, encara que la seva actitud sovint el posa en el punt de mira de possibles assetjadors. Aquests dos perfils ens poden dur a confusions perquè, tant un com altre, causen rebuig a la resta de companys i/o professors, dificultant-ne la detecció. Anem a veure els diferents perfils anunciats, cas per cas.

Segons Olweus (2006), existeixen dos tipus d'assetjadors:

Assetjadors típics

Una característica dels agressors típics és l'agressivitat explícita que demostren cap als seus companys. En moltes ocasions, aquesta agressivitat també es dirigeix a pares i professors. Per tant, tenen una tendència major a usar la violència i les seves expressions que la resta de joves. Una altra característica és la gran impulsivitat i la necessitat de dominar als altres. Tenen poca o cap empatia amb les víctimes de les seves agressions. Si són nois, és probable que siguin més forts, físicament. Aquests agressors solen rodejar-se d'un petit grup que els secunda en els seus actes.

Assetjadors passius

Els assetjadors passius o sequaços són joves que participen de les agressions però no en porten la iniciativa. Poden ajudar a atiar el foc cap a la víctima, aportant idees i fent costat a l'agressor principal. En aquesta categoria s'hi podrien emmarcar una heterogeneïtat molt gran de tipologies individuals amb diferents graus d'inseguretat i ansietat.

Segons Sullivan et al (2005), existeixen tres tipus d'assetjadors:

Assetjadors intel·ligents

Solen camuflar la seva actitud intimidatòria. Solen ser populars ,tenir un bon expedient acadèmic, ser admirats socialment, i bona capacitat de lideratge. Normalment són egoistes i mostren molta seguretat en ells mateixos. No saben posar-se en la situació dels demés, no senten empatia, o no els importa. Solen adoptar una actitud arrogant. Tenen força poder en el grup classe i són ben vistos pels professors. Això dificulta molt la seva detecció.

Assetjadors poc intel·ligents

Solen atraure a altres individus pel seu comportament antisocial i de risc. Intimidien i atemoritzen als seus iguals. Solen tenir una visió negativa del món. Normalment fracassen en els estudis i dirigeixen el seu odi cap als més dèbils. Poden mostrar-se cruels. Solen tenir falta d'autoestima i confiança en ells mateixos. Tenen escasses habilitats socials. Aconseguen un rol i estatus en el grup a través del seu comportament agressiu. A diferència dels assetjadors intel·ligents que maduren i canvien al llarg del seu pas per l'escola, aquest tipus d'assetjador no sol progressar en el temps, va perdent popularitat, i es queda enrera en els estudis, podent fins i tot abandonar-los.

Assetjadors víctimes

Són assetjadors en algunes ocasions i víctimes en algunes d'altres. Victimitzen als més petits i són victimitzats pels més grans que ells, o són assetjadors a l'escola i víctimes a casa. Molts assetjadors són d'aquesta categoria. Com resulten desagradables en la seva actuació com assetjadors és difícil sentir compassió per ells quan són assetjats. Als professors i a la resta de companys els resulta difícil tractar-los de forma justa. Per tant, amb aquest tipus d'assetjadors resulta complicat fer un diagnòstic precís.

En la meva experiència personal als *Tallers*, en forces ocasions vàrem detectar assetjadors amb aquest tipus de perfil, però molts cops les deteccions es basaven en intuïcions que teníem que contrastar posteriorment amb els tutors del grup o amb el qüestionari sobre assetjament que els havíem passat a l'iniciar la formació. Si bé tothom tenia clar que el jove en qüestió era un assetjador, hi havia moltes reticències per part de l'entorn per a considerar-lo com a víctima. Per això, es creu molt convenient disposar d'algun tipus de qüestionari que ens porti altra informació a la observable en primer terme, ja que la complexitat d'aquest perfil ens pot dur a moltes confusions. També es creu molt convenient la utilització de

dinàmiques de grup de tipus participatiu, que faciliti l'expressió davant el grup d'aquest tipus de situacions, a través de representacions teatrals, per exemple.

A continuació presento un fragment del meu diari de camp recollit en la memòria del projecte de *Tallers* de l'Associació EINA (2007), on s'exemplifica aquest perfil. Era la sessió sobre AEI on es reproduïa una escena teatralitzada amb tot el grup classe:

En JOG ha fet el paper d'assetjador .L'ha demanat per a ell des del principi i semblava que la resta del grup estava d'acord en què havia de ser així. A la meitat de la representació s'ha fet enrera. A l'hora d'entrar en escena ha començat a caminar enrere i els seus amics l'esbroncaven. Com tenien tantes ganes de representar la baralla han passat d'ell i han seguit amb l'actuació. He pensat que potser havia tingut problemes com assetjat en algun moment. No hem comentat res davant el grup. Li hem proposat de canviar el paper però tampoc ha volgut. Més tard, i a soles, li he preguntat si ell havia tingut problemes semblants algun cop, i m'ha contestat que sí, que en el curs passat i al principi d'aquest, uns joves més grans es posaven amb ell de forma continuada. En JOG és repetidor i això li confereix un status en aquest nou grup i una oportunitat de destacar en una posició més forta. Davant del nou grup i dels professors representa el paper de dur i "xuleta", i aquest any ha tingut molts problemes amb el centre per mals comportaments. (pp.18-19)

Després d'aquest episodi es va fer un retorn amb el tutor del noi. El professor es negava a pensar que el jove pogués també ser víctima. La seva actitud obertament agressiva l'havia dut a ser un maldecap continu pel centre. Per a reforçar la nostra detecció vàrem recórrer al qüestionari sobre assetjament que havia contestat el jove a l'inici del curs. Vàrem comprovar que, majoritàriament, les seves respostes responien més a un perfil de víctima que d'assetjador.

4.2.7 El caràcter ocult de l'AEI

La majoria de víctimes d'AEI prefereixen no explicar el que els està succeint. Aquest silenci forma part activa de la dinàmica mateixa de l'AEI. “El silenci dels alumnes és una característica que complica els processos de detecció de l'assetjament.” (Síndic de Greuges, 2006, p.89) Si l'AEI no és denunciat, es continua perpetuant el desequilibri de forces entre víctima i assetjador. Ni la víctima denuncia, ni els testimonis o resta de classe no directament implicats en el conflicte però coneixedors de la situació. Les raons perquè la víctima no ho denuncia són força complicades encara que les emocions de por i baixa autoestima són claus en el manteniment del silenci.

Sullivan et al (2005), en destaquen algunes possibles raons:

- Les víctimes tenen por i temem futurs càstigs i danys
- Creuen que seran més victimitzats i secretament esperen que si no ho expliquen acabaran caient bé al seu assetjador
- No creuen que els professors del centre puguin fer res o facin res per aturar la situació
- No volen preocupar als pares
- Tenen por de que si els seus pares ho expliquen al centre la situació empitjori
- Delatar als companys està mal vist
- Creuen que d'alguna manera tenen culpa del que els està succeint (p.8)

En referència a les causes de no denúncia a través d'alguna figura adulta dels centres escolars és remarcable la manca de confiança dels joves en l'actuació dels centres escolars. Ho exemplificaré amb una reflexió pròpia recollida en la memòria del projecte de *Tallers* de l'Associació EINA (2007):

Un tema per reflexionar més enllà dels Tallers, és el desemparament que senten els joves davant una manca de protocol o actuació clara enfront aquestes situacions per part dels centres. Diuen que no poden dir-ho perquè, o no els fan cas, o es castiga els assetjadors, però que això no assegura que els joves assetjadors no es revengin més tard en els espais que no estan tan controlats com la sortida de l'escola, o el pati. La majoria dels joves que han patit o pateixen aquest tipus de situacions sol portar-ho en silenci esperant que els assetjadors se'n cansin o es fixin en una altra persona. (p.20)

4.2.8 Detecció i Indicadors

La detecció és de vital importància ja que quan s'aconsegueix destapar un cas d'AEI la víctima sol portar temps aguantant el sofriment i les conseqüències d'aquesta situació. Una detecció a temps pot evitar molt dolor i pot aconseguir que una situació de violència escolar no derivi en AEI.

Si tenim en compte que les estratègies que majoritàriament utilitzen les víctimes d'AEI són la invisibilitat i la discreció, podem entendre la dificultat per part del professorat a l'hora de fer deteccions dels casos i de poder determinar la naturalesa d'algunes relacions entre iguals.

Un aspecte clau en matèria de detecció, a treballar per part del centre, és aconseguir una percepció dels professors referents per part dels joves com a persones de confiança amb les que es poden comunicar fàcilment. Per això, és recomanable que el professorat no passi per alt cap comentari que els alumnes puguin fer relacionat amb el seu malestar personal per petits i poc importants que puguin semblar. Amb aquests gestos, la confiança de l'alumne cap al professor augmenta, i amb ella, les possibilitats de poder ajudar en la resolució dels conflictes que puguin sorgir.

Segons l'informe *Convivència i Conflictes als centres educatius* del Síndic de Greuges (2006): “ (...) en general, els centres docents no estan preparats per detectar de forma ràpida les situacions d'assetjament escolar, ni identificar-ne els signes. (S'observa una manca d'eines i recursos per a la detecció i la identificació.)” (p.149) I segueix:

De la manca de preparació i formació per la detecció i la identificació del fenomen se'n deriva una certa resistència al reconeixement d'aquestes situacions en el grup classe i en la pròpia escola. Aquesta resistència comença en l'aula i es traspassa als altres estaments del centre generant situacions d'indefensió en l'alumne i d'impotència en la família. (p.149)

Aquesta manca de reconeixement permet el manteniment de les situacions de maltractament entre iguals perllongades en el temps i impedeixen una resolució àgil i positiva. És per això que una de les vessants de prevenció més importants és la formació adequada dels professionals que treballen a primera línia amb els joves i la dotació de recursos, suport i assessorament, dels centres al seu personal docent.

Pel què fa als conceptes de detecció i prevenció, sovint, hi ha una confusió conceptual entre ells (Serrano, 2006).

Existeixen diferents tipus de prevenció: la primària, que serien les mesures que s'apliquen abans de que el problema es presenti, la secundària, referida a mesures que afectin a la població de risc i a indicadors de detecció, i la terciària, destinada a situacions d'intervenció per a la resolució de conflictes existents. La detecció forma part, doncs, del tipus de prevenció secundària. (Serrano, 2006)

Segons Serrano (2006), la detecció compleix quatre funcions:

- Determina si estem parlant d'un cas real o imaginari.
- Evita que els casos d'AEI s'aguditzin.
- Ofereix una atenció adequada a víctimes, assetjadors i espectadors.
- Converteix als protagonistes involucrats en part de la solució.

Pel què fa als indicadors, si bé un sol indicador no és susceptible de determinar una situació d'AEI, sí que és una senyal d'alarma. La suma de diferents indicadors observats pels adults que envolten els joves (professors i pares) poden verificar una situació. “Un indicador es una señal que nos brinda indicios de que se está presentando una determinada situación” (Serrano, 2006, p.61).

Existeix abundant bibliografia sobre aquest tema i diferents formes de classificació d'indicadors. L'interès d'aquest apartat és la d'apuntar de forma genèrica els indicadors més habituals observables pels adults per lo que se'n farà la distinció per destinataris, si es dirigeixen al col·lectiu de pares, o bé, al col·lectiu de professorat.

4.2.8.1 Indicadors joves assetjats

Pels pares:

- Presenten lesions físiques.
- Perden coses o porten coses trencades a casa.
- Agafen diners o objectes d'amagat (si són víctimes d'extorsions)
- Desapareixen objectes seus.
- Mostren canvis d'humor sobtats.
- Mostren símptomes de tristesa o depressió.
- Baixa el seu rendiment escolar.
- Poden presentar símptomes psicossomàtics (vòmits, mal de cap, mal de panxa, etc), els dies abans de reincorporar-se a l'escola.

- Intenta evitar anar a l'escola.
- Mai o casi mai són convidats per altres joves a festes o refusen organitzar una pròpia per por a ser rebutjats.
- Refusa les topades al carrer amb determinats companys de classe.
- Sortir de casa amb el temps just per evitar interactuar amb els altres joves.
- Van i tornen de casa per camins il·lògics.
- Dormen intranquils, tenen mal sons, i fins i tot, ploren dormits.
- Sembla que no tinguin amics.
- Passen moltes hores sols.
- Queixar-se reiteradament de ser objectes de burla, insults o agressions per altres companys.
- Abandonen activitats col·lectives de forma sobtada.
- Tornen a casa molt aviat, tot just sortir de l'escola.
- Es mostren poc comunicatius.
- Refusen parlar de les activitats que realitzen al centre escolar.

Pels professors:

- Falta a classe de forma continuada.
- Es sent intimidat i neguitós a l'hora d'intervenir a la classe.
- Els companys se'n riuen d'ell quan intervé.
- S'aïlla del grup i prefereix treballar en solitari.
- Quasi sempre arriba amb el temps just, o surt el primer, o l'últim al acabar la classe.
- Algun cop ha arribat del patí amb coses trencades o amb patacades.
- Ha tingut més d'un problema amb els mateixos alumnes.
- Sembla trist o deprimat.
- Intenta no creuar-se amb determinades persones.
- Presenta canvis sobtats d'estat d'ànim.
- No el volen escollir per a realitzar activitats de grup.

4.2.8.2 Indicadors joves assetjadors

Per pares:

- Mostrar-se rebel i no complir les normes familiars.
- Voler tenir sempre la última paraula.
- Mostrar-se prepotent en el seu cercle més proper (germans, amics, família, etc).
- Ser dominant amb les seves amistats.
- Mostrar absència d'empatia quan se li demana reflexionar sobre la seva conducta.
- Ser egocèntric, no acceptar els seus actes i no demanar disculpes.
- Gaudir de mofar-se i humiliar els seus amics sempre que pot.
- Parlar de forma despectiva sobre algun dels seus companys de classe.
- Haver rebut crides d'atenció per part del centre sobre comportaments violents.

Per professors:

- Gaudeix rient dels companys i humiliant-los quan aquests participen o sempre que pot.
- Infringeix sovint les normes de classe.
- Es mostra rebel quan se li crida l'atenció.
- Desvia l'atenció de la classe cap a ell.
- Evadeix les seves responsabilitats.
- Es mostra prepotent i poc reflexiu.
- Es comporta habitualment de forma agressiva.
- Falta el respecte quan interactua amb els demés.
- Intenta imposar el seu punt de vista i sempre vol tenir la raó.

4. MARC TEÒRIC

- Es mostra dominant amb la relació amb els seus iguals.
- Fa propaganda de les seves accions violentes.
- Busca la complicitat dels demás i vol que li riguin les gràcies.
- No sap posar-se en el lloc dels altres.
- Quasi mai accepta que és responsable dels seus actes ni demana disculpes.

5.1 CONTEXT

5.1.1 Els centres de secundària a l'actualitat.

Passar de l'ensenyança primària a la secundària es un pas d'una escola centrada bàsicament en l'infant i que valora la diversitat, a una forma d'aprenentatge que es basa en l'avaluació i obtenció de resultats acadèmics. Per tant, els estudiants de primer d'ESO entren en una cultura totalment nova.

A nivell d'espai, els IES solen ser més grans que les escoles primàries, i solen ser també, més impersonals. Si a primària hi ha un contacte directe amb un professor referent amb el que hi comparteixen molt temps, a secundària, passen a tenir professors diferents per a cada assignatura.

L'AEI, sol emergir durant el caos dels primers mesos de l'ensenyament secundari. Hi ha un buit de poder que els personatges més dominants poden aprofitar per a prendre posicions. El primer trimestre de primer d'ESO, sol ser clau per a la detecció i el redireccionament de les tendències dominants en el grup. Si no s'atura en aquest moment pot establir-se una cultura d'AEI que s'estengui a la cultura general del centre.

Al donar més rellevància als resultats acadèmics, es produeix una distinció més clara entre els aptes i no aptes. Malgrat això, cada cop es té més consciència sobre la necessitat d'actuar pedagògicament en aspectes emocionals i relacionals a secundària. Tal com s'observa en l'apartat sobre el programa *Formació en competència social*, proposat per el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya a *La Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* (2003):

L'educació centrada en la instrucció, a ensenyar conceptes agrupats per assignatures, està desbordada i produeix rebuig, o, com a mínim, una indiferència radical en joves i adolescents. Cada dia es veu més clar que la instrucció no és suficient, sinó que s'ha d'educar. La instrucció la podran aconseguir, cada vegada més, per mitjà de programes informatitzats; però un ordinador no els podrà ensenyar eficaçment a ser persones. (p.21)

La mateixa realitat, cada cop més complexa, empeny en aquest sentit i molts professors volen formar-se demanant eines adequades per intervenir. És un moment de canvi, on alguns centres, o alguns professors a títol individual, han començat a prendre iniciatives en aquest sentit. Però no és un canvi generalitzat. En la major part, els centres de secundària estan tot just en la fase inicial de presa de consciència de les necessitats pel què fa al tractament de l'AEI. En alguns casos l'AEI es planteja com a un dels possibles temes a tractar en les tutories, que s'ha de guanyar el seu espai, curs a curs, a base de casos detectats (presionats per les famílies), competint amb d'altres temes, com poden ser: sexualitat, drogodependències, hàbits higiènics, circulació viària, violència de gènere, etc. Encara és força infreqüent el plantejament integrat d'una estructura preventiva de l'AEI per a tot el centre. Molt sovint s'eviten les deteccions de casos, o es disfressen sota actituds culpabilitzadores cap als joves que reben l'assetjament. Molts centres són reticents a admetre que tenen casos d'AEI, i fins i tot, veuen com a perjudicial fer una actuació de tipus preventiu, ja que creuen que això pot provocar una reacció en cadena que faci aparèixer més AEI del que tenen detectat en l'actualitat.

Alguns centres han incorporat serveis de mediació o certes estructures per a la resolució de conflictes però encara els manca actuar d'una forma integrada i no puntual. Una altra mancança detectada és la falta de transversalitat en l'aplicació del treball de tipus cooperatiu al màxim d'assignatures possibles, tal com

recomana el Departament d'Ensenyament en el document *Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* (2003):

La formació en actituds, valors i normes s'estén a totes les àrees de coneixement i forma part, també, del nucli central de les activitats formatives de caràcter transversal que impliquen àrees diverses. En l'apartat metodològic, l'aprenentatge cooperatiu facilita l'assoliment dels objectius de les diferents àrees i la creació d'un bon clima de convivència, ja que combina estratègies de treball i socialització. (p.11)

Hi ha diferències notables en l'aplicació de mesures encarades a la millora de la convivència, entre uns centres i altres, i es va força per darrera en l'aplicació de les recomanacions que dona el Departament d'Educació de la Generalitat a cada inici de curs. En el text "*Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària*" (2009), per exemple, trobem algunes recomanacions en referència a la inclusió i la igualtat d'oportunitats:

L'escolarització inclusiva de l'alumnat, atenent, des d'un plantejament global de centre, les seves necessitats educatives i prioritzant, sempre que sigui possible i adequat, la màxima participació de tot l'alumnat en els entorns escolars ordinaris. (p.11)

I també:

Cal promoure l'equitat per poder assolir la igualtat en les possibilitats i el ple desenvolupament de les potencialitats de cada infant o jove a fi d'evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió. Amb aquest objectiu cal crear en els centres educatius les condicions que facin efectiva la igualtat d'oportunitats per accedir a una educació de qualitat. (p.16)

Però malgrat recomanacions, és habitual que els centres classifiquin els seus alumnes amb una gradació de més a menys, posant els que consideren "*millors alumnes*" (amb més bons resultats acadèmics) al grup A, i "*els menys*" al grup B, C, i D, respectivament, en una gradació progressiva, de més a menys. Els últims

grups solen recollir una varietat de fenomenologies diverses, des de joves que s'integren recentment als estudis des d'altres països i que surten de les aules d'acollida, a joves amb problemes conductuals, psicològics, de desestructuració familiar, o de fracàs escolar.

És evident que recalar dins un grup amb aquestes característiques minva les teves possibilitats d'èxit escolar. Aquesta degradació sol coincidir també, amb una classificació degradada de tipus socioeconòmic, malgrat la intenció inicial no sigui aquesta, específicament. La Generalitat recomana de treballar de forma inclusiva, però l'estructuració vigent de la major part dels centres, segueix patrons discriminatoris. En la ponència de David Gillborn titulada *Segregació escolar i igualtat d'oportunitats*, presentada al *Simposi sobre educació i immigració a Catalunya* (2007) de la Fundació Jaume Bofill, es defineix aquest tipus de pràctiques com un exemple evident del funcionament del *racisme institucional*:

(...)alguns sistemes educatius separen els nens per escoles de categories diferents o, si es tracta d'escoles que no fan servir un procés selectiu per l'admissió d'alumnes, els separen per grups per a algunes matèries (...) o divideixen l'alumnat d'un mateix curs en grups d'aptitud que poden englobar diferents matèries (...). Amb independència del sistema que s'apliqui, les investigacions portades a terme als EUA i Regne Unit durant les últimes dècades mostren que els professors tenen tendència a considerar certs grups com menys capaços intel·lectualment (...). Un cop dins aquests grups, els alumnes tendeixen a tractar una part més petita del programa educatiu; poden perdre l'interès per l'escola i els seus resultats són generalment inferiors als de la resta d'alumnes. (p.9)

En municipis on l'índex d'alumnes d'origen estranger és elevat, aquesta classificació es materialitza en poca presència d'alumnes d'origen estranger en els primers grups, i en un augment en els darrers, arribant a ser, fins i tot, la seva totalitat. L'objectiu principal, és mantenir un bon nivell de resultats acadèmics que faci que els pares dels estudiants "autòctons" optin per el centre i no apuntin els seus fills en centres privats o en d'altres municipis. Malgrat aquestes mesures, amb més o menys retard, la fuga d'alumnes "autòctons" es produeix, igualment.

El conflicte de l'adolescència s'intensifica amb el conflicte cultural, sobretot quan la cultura dels pares és desvalorada a la societat d'acollida, en els organismes que la representen, com els centres escolars.

A sobre d'aquesta estructuració, que no deixa de ser una discriminació institucionalitzada i que per força afecta al clima de convivència del centre, s'empitjora molts cops amb la utilització del pas d'un grup a altre com a premi o càstig. Treballar per a la millora de la convivència en aquests contextos és molt difícil, per a no dir impossible, ja que la cultura del centre afavoreix uns joves per damunt uns altres i aquests es relacionen entre ells absorbint-ne les diferències i construint la seva identitat en base al lloc que se'ls assigna. Resulta irònic que quan per procés es té més necessitat de ser acceptat pels altres i de ser acollits en un grup, s'entri en un context nou, més impersonal, més complex, i més discriminatori.

Una bona iniciativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, pel suport als centres, és la facilitació de la carpeta *la Convivència en els centres docents de l'ensenyament secundari* (2003). En aquest document, a més de línies generals d'actuació, hi ha un recull de bones pràctiques i recursos, duts a terme en diversos centres d'ensenyament secundari i que han confirmat la seva utilitat en la gestió de conflictes i en la formació integral de l'alumnat.

El programa de *Convivència en els centres docents d'ensenyament secundari* (2003) posa l'accent en la necessitat de fomentar les relacions interpersonals en el si de cada centre i garantir que siguin positives; així mateix, parteix del diagnòstic previ de la realitat de cada centre i planteja propostes d'actuació basades en experiències contrastades i bones pràctiques. Les actuacions i recomanacions es vertebren a partir de tres objectius fonamentals: formar per la convivència, prevenir les conductes problemàtiques, i intervenir en els conflictes.

La Inspecció Educativa col·labora amb els centres oferint-los assessorament i és així mateix un canal ordinari al qual poden acudir les famílies. En el marc dels programes d'innovació, la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa ofereix el Programa de Convivència i Mediació Escolar. Per tal de donar una atenció més directa en situacions de conflicte, el Departament d'Educació va crear, el curs 2005/06, una Unitat de Suport a la Convivència Escolar (USCE). Correspon a aquesta unitat de suport:

1. Atendre les demandes d'informació i orientació de qualsevol membre de la comunitat educativa.
2. Oferir suport i orientació als equips directius dels centres en casos de distorsió significativa de la convivència escolar.
3. Recollir informació dels casos i fer-ne un seguiment.

La unitat està integrada per un inspector de la Subdirecció General de la Inspecció Educativa, un tècnic de la Subdirecció General d'Ordenació Curricular i Programes Educatius i una tècnica de l'Assessoria Jurídica.

En referència concreta al tractament de l'AEI, existeix un apartat a la web de la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya (XTEC), específic per aquest tema. Es tracta de la web de Collell i Escudé (2008): <http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm>, on podem trobar informació diversa sobre l'AEI (definició, orientació per a la detecció en pares i mestres, recomanacions i propostes d'intervenció, experiències, materials, guies pràctiques, publicacions, bibliografia, informes, aspectes legals i enllaços d'interès). Actualment és el recurs més específic, juntament amb l'USCE abans mencionat, que s'ofereix als centres educatius auspiciat per la Generalitat de Catalunya.

Però malgrat aquestes iniciatives i recomanacions, una part important del professorat continua sentint-se poc preparat per aplicar les metodologies que es

suggerixen i les tutories (espai privilegiat per al treball de grup i el contacte dels professors amb els alumnes) acaben sent un cul de sac, sense estructura, on s'hi encabeixen les activitats més diverses, normalment dutes a terme per personal extern (tot tipus de tallers) o s'utilitzen per la planificació d'activitats, o per d'altres efectes.

Amb aquest tractament de l'espai tutorial, es demostra l'escassa prioritat que donen, la major part dels centres, al treball dels aspectes relacionals, i/o de la manca d'espais temporals per a l'aprofundiment del treball de tipus relacional, més enllà de l'espai destinat al treball de les matèries.

5.1.2 Marc legal

El nostre marc jurídic protegeix la dignitat de la persona i el lliure desenvolupament de la personalitat (art. 10 de la CE), la integritat física i moral de la persona (art. 15 de la CE) i els drets dels menors a rebre l'atenció integral necessària per al desenvolupament de la seva personalitat i el seu benestar en el seu context familiar i social (art. 17 de l'EAC).

A l'Estat Espanyol, en els textos legals hi ha poques referències explícites al maltractament entre alumnes (*acoso escolar*), però trobem documents que contemplin aquestes conductes de manera més o menys implícita:

La LOE 2/2006, en la disposició final primera (BOE 106 de 4 de maig de 2006, pp.1338-1339) reconeix el dret i el deure del respecte a la dignitat, integritat i intimitat de tots els membres de la comunitat educativa, així com el dret a la protecció contra tota agressió física o moral.

Les normatives sobre Drets i Deures dels alumnes dels organismes oficials d'educació de cada comunitat autònoma concreten l'aplicació d'aquests drets.

El Reglament de Règim Intern que elabora cada centre educatiu, concreta la seva aplicació en cada centre.

Des del punt de vista jurídic es reconeixen les implicacions a la *Instrucción FGE 10/2005, del Fiscal General del Estado, del 6 d'octubre, sobre el tratamiento del acoso escolar desde justicia juvenil.*

El Pla de Convivència (PdC) que elabora cada centre educatiu, ha de desenvolupar els mecanismes (organitzatius, pedagògics, curriculars i disciplinaris) que aplica cada centre per regular i millorar la convivència. Tal com cita el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en el text, *Organització i funcionament dels centres educatius públics d'educació secundària* (2009), el PdC;

(...)reflecteix les accions que el centre educatiu desenvolupa per tal de capacitar tot l'alumnat i la resta de la comunitat educativa en les bases que han de permetre l'èxit personal i social i la gestió positiva de conflictes. Aquestes accions poden anar adreçades a la millora del clima a l'aula, al centre, o a l'entorn, en el benentès que la permeabilitat entre aquests tres àmbits afavoreix la transferència d'aprenentatges, valors, creences, actituds i hàbits relacionals. (p.18)

El PdC està contemplat en la *Ley Orgánica de Educación, article 121*, de manera que tots els centres l'incloguin en el seu Projecte Educatiu. A Catalunya, el *Decret 142/2007 del 26 de juny*, preveu a l'article 18.3 que cada centre ha d'establir els principis per a l'elaboració del PdC que formarà part del seu projecte educatiu.

El PdC és una eina que pot ajudar a millorar les relacions personals en el marc general de l'escola. En línies generals es pot concretar en (1) una gestió democràtica del centre, (2) la implementació de sistemes de resolució pacífica de conflictes, (3) una metodologia d'ensenyament-aprenentatge que afavoreixi la

cooperació entre el professorat i entre els alumnes i (4) introduir l'educació socioemocional dintre del currículum d'una manera estructurada i conscient. (Collell i Escudé, 2008)

Pel què fa a la Mediació escolar, en el Decret 279/2006, del 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris, s'incorpora aquesta com un procés educatiu per resoldre determinats conflictes de convivència i la dota d'un rang normatiu. Des de llavors, els sistemes de mediació s'han començat a implantar en els centres escolars, tot i que aquesta implementació s'està realitzant lentament i no a tots els centres.

Pel què fa a la LEC, 12/2209, hi ha un capítol concret, el V, destinat a la convivència. En l'art.30.1 sobre *drets i deures de convivència*, es comenta: "L'aprenentatge de la convivència és un element fonamental del procés educatiu i així ho ha d'expressar el projecte educatiu de cada centre" (p.48).

Pel què fa al tractament de l'AEI, la LEC conté un article específic, art.33, per a *la protecció contra l'assetjament escolar i les agressions*.

Degut a la rellevància que té aquest fet per al tema que estem tractant crec que és necessari la reproducció del contingut complert, a continuació:

1. El Govern i el Departament han d'adoptar les mesures necessàries per a prevenir les situacions d'assetjament escolar i, si s'escauen, afrontar-les de manera immediata, i per a assegurar en tot cas als afectats l'assistència adequada i la protecció necessària per a garantir-los el dret a la intimitat.
2. El Departament ha de posar a disposició dels centres els mitjans necessaris per a atendre les situacions de risc d'assetjament escolar. En cas que resulti imprescindible, es poden adoptar mesures extraordinàries d'escolarització, i el Departament pot adoptar també, en l'àmbit del personal al seu servei, mesures extraordinàries de mobilitat.
3. El Govern ha d'adoptar les mesures normatives pertinents per a assegurar, davant les agressions, la protecció del professorat i de la resta de personal dels centres educatius i de

llurs béns o patrimoni. En el cas que les agressions siguin comeses per menors escolaritzats al centre, si fracassen les mesures correctores o de resolució de conflictes, s'han d'aplicar les mesures establertes per la legislació de la infància i l'adolescència.

4. L'Administració educativa ha d'assegurar l'opció d'assistència lletrada gratuïta al professorat i a la resta de personal dels centres públics i dels centres privats sostinguts amb fons públics que siguin víctimes de violència escolar, sempre que els interessos dels defensats i els de la Generalitat no siguin oposats o contradictoris. (p.50)

La inclusió per llei del tractament de l'AEI als centres escolars demostra la conscienciació creixent sobre el tema i obre esperances a la millora del tractament en els centres. Si bé, com ja s'ha comentat abans, les aplicacions solen ser lentes i desiguals, però no deixa de ser un símptoma favorable de progrés i caldrà veure en el transcurs dels propers anys com es materialitza aquesta voluntat a la pràctica de la vida quotidiana dels centres escolars, i en la detecció, prevenció i resolució dels casos concrets.

5.2 PROGRAMA PER A LA PREVENCIÓ DE L'AEI EN PRIMERS I SEGONS D'ESO

5.2.1 Introducció

Encara que la prevenció hauria de ser destinada a tot el centre de secundària, en el projecte que es presenta a continuació s'incidirà concretament en els dos primers cursos de l'ESO ja que totes les investigacions apunten que és el període d'edat on més casos d'AEI es detecten, i també, per ser una opció més assumible, per qüestions d'envergadura.

De totes les actuacions possibles he escollit la de treballar directament amb els joves adolescents, ja que el poder real de revertir les situacions d'AEI i de detectar-les amb antelació, radica sobretot, en el grup d'iguals, i també, per interès personal i experiència professional prèvia. L'opció escollida també està en funció al lloc on es creu que la figura d'un educador/a social pot aportar més suport i coneixement, sobretot pel què fa al treball pedagògic a través de la dinamització de grups.

El projecte consta de dues fases d'aplicació: la primera dirigida a formar els alumnes de primer d'ESO en matèria d'AEI, a través de diverses sessions, i la segona fase, un cop aquests alumnes passen a cursar segon d'ESO, a fer un recordatori de l'AEI, però en format de "*centre d'interès*", i a través de diferents activitats de tipus més creatiu i dinàmic que situïn aquests alumnes en la posició de promotors per a la resta del centre, i especialment, per als alumnes nous de primer d'ESO. Per tant, el desplegament del projecte complet, amb l'aplicació de les dues fases, inclouria dos cursos escolars consecutius.

L'aplicació del programa amb l'ajut d'un agent extern, com seria en aquest cas la figura d'un educador/a social, respon a un concepte no tan sols d'aplicació del programa, si no també, a un procés formatiu dels professionals de cada centre on s'apliqués, per a dotar-los de les eines i el coneixement necessaris, per a la seva

aplicació autònoma posterior. Un cop passades les dues fases, en dos anys consecutius, els professionals dels centres assistents a les sessions, haurien de ser capaços d'aplicar el programa ells mateixos, comptant amb el suport i assessorament externs, si és necessari.

Pel què fa a la temporalitat, les sessions de les dues fases estan ajustades al màxim. Si bé crec que per a treure'n més rendiment s'hauria de dotar de més temps per a la reflexió i debat. Per la meua experiència professional sé que els calendaris dels IES són molt apretats i es fa molt difícil encaixar-hi activitats d'aquest tipus. Per tant, presento el format mínim que crec necessari amb el temps més ajustat possible.

5.2.2 Destinataris

Tots els joves de primer i segon d'ESO. També els integradors socials, psicopedagogs, i coordinadors pedagògics dels centres (figures més estables que poden assegurar una continuïtat del projecte). De forma menys directe, també s'hi poden incloure els tutors que estiguin vinculats als grups en el moment de la realització del projecte, si bé no es consideren com els principals destinataris ja que l'objectiu és donar una formació que pugui ser continuada en els propers cursos, i en el cas dels tutors, la seva tasca no té continuïtat d'un any a un altre ja que poden deixar d'exercir de tutors, o passar a d'altres cursos.

5.2.3 Metodologia

Pel treball sobre aspectes relacionals com l'AEI, amb joves, ens cal un tipus de metodologia que connecti el coneixement de tipus cognitiu amb lo emocional. És curiós que si bé això és un objectiu fonamental dels primers cicles de primària, a secundària, desapareixi dels plantejaments educatius, precisament en un període vital on més emocions estan en joc.

En aquest cas, es creu convenient d'optar per un **enfocament socioafectiu**, deixant de banda les classes magistrals i els sermons moralitzants, ja que lluny d'aconseguir modificacions de conductes i conscienciació, poden arribar a provocar l'efecte contrari. L'objectiu és arribar al coneixement a través d'una emoció empàtica que afavoreixi l'aparició de conductes prosocials. Per a un bon treball amb aquesta metodologia, hi ha d'haver l'espai per a que el grup pugui exposar les seves vivències.

Es tracta doncs, de que cada persona visqui una situació empírica, la senti, l'analitzi, la descrigui, i sigui capaç de comunicar la vivència que s'ha produït. Aquesta metodologia pretén crear un clima cooperatiu i una actitud de cerca col·lectiva. Les seves parts serien:

1. Es facilita un clima previ mitjançant alguns exercicis, de millora de la confiança, i de creació de coneixement.
2. Es parteix d'una situació concreta, una experiència vital (joc, simulació, experiment, lectura en veu alta, anàlisi d'imatges, de situacions, representació teatral, visionat d'un vídeo, etc), que realitza tot el grup. L'ideal és que el format sigui prou obert per a destapar les idees preconcebudes al voltant del que es vol treballar.
3. S'avalua en primera persona, o en petits grups, el destapat, i es discuteixen els resultats.
4. Es generalitza la discussió i s'amplia la informació per establir la connexió amb la realitat.
5. Es fan propostes de millora, una crida a l'acció, que aporti un compromís actiu i crític.

A aquest efecte s'utilitzarà la **metodologia participativa** que concep els participants dels processos com a agents actius en la construcció, reconstrucció i deconstrucció del coneixement, i no com a agents passius o receptors.

Aquest enfocament metodològic parteix del supòsit que totes les persones posseeixen una història prèvia, una experiència actual i un cos de creences (mites, estereotips i prejudicis), actituds i pràctiques que porten als processos de construcció de coneixement en els quals participen. La metodologia participativa promou i procura la participació activa i protagonista de tots els integrants del grup.

En síntesi, la metodologia participativa busca:

- Partir sempre de la realitat i de l'experiència dels subjectes.
- Generar un procés lúdic i creatiu de reflexió i d'anàlisi sobre les creences, actituds i pràctiques que formen part de la seva realitat i la del seu grup per tornar a la realitat amb noves formes d'actuar-hi.

En aquest sentit, es busca que els participants resignifiquin la pròpia experiència i la dels altres, amb la qual cosa l'aprenentatge es contextualitza en la seva realitat quotidiana i s'ajusta a les particularitats del seu procés de desenvolupament.

Una altra eina metodològica que s'utilitzarà en aquest projecte és **l'aprenentatge cooperatiu**. Consisteix en una producció en comú, que per a concretar-se, necessita la participació i la interdependència de dos o més persones. Si s'han de formar les persones en habilitats per a la transformació positiva dels conflictes de grup, com és l'AEI, només es pot aconseguir a través de la pràctica sana de les relacions. L'aprenentatge cooperatiu promou el coneixement i la relació entre companys i ajuda a crear un clima de confiança i ajuda mútua.

Els elements claus d'aquesta metodologia són:

1. Interdependència positiva entre els companys.
2. Assumpció de responsabilitats individuals del treball.
3. Habilitats d'intercanvi personal i en petit grup.

4. Consciència del propi funcionament com a grup.

Per a que aquesta metodologia sigui efectiva, s'han de dedicar els esforços necessaris per a que cada membre dels petits grups, pugui exercir un *role* determinat, necessari per al treball de conjunt, facilitant l'assumpció de responsabilitats individuals.

Una altra eina metodològica que s'utilitzarà al llarg de les dues fases és la **posada en comú i el debat en grup**. Es creu del tot necessari dotar d'espais de reflexió i diàleg entre els joves, i més tractant temes amb un alt contingut emocional com és tot el referent a l'AEI. Si tenim en compte que l'AEI és una problemàtica que incideix directament en les relacions de grup, és de vital importància que els joves comptin amb els suficients espais per a practicar i assajar unes formes positives d'expressió i relació. Sovint, a través de la meua experiència personal realitzant *Tallers* amb joves als IES, he constatat la manca de recursos dels joves i de pràctica pel què fa al diàleg amb els seus companys/es. Un cop s'estableix una metodologia de treball continuada en aquest sentit, els joves solen respondre molt bé, assumint les normatives marc bàsiques, i la majoria, destaca aquests espais de forma positiva per permetre'ls opinar i conèixer amb més profunditat els seus companys/es de classe. Aquest recurs també causa un efecte positiu, de vinculació, en la relació dels joves amb els adults referents, ja que al possibilitar un espai per expressar la seva veu, el jove es sent valorat i escoltat.

5.2.4

FASE I

PROJECTE DE FORMACIÓ PER A LA PREVENCIÓ I LA DETECCIÓ PRECOÇ DE L'AEI EN ALUMNES DE PRIMER D'ESO

5.2.4.1 Introducció

El projecte de formació sobre AEI per a la prevenció i la detecció precoç en primers d'ESO consta de sis sessions d'intervenció. Es recomana la seva aplicació durant el primer trimestre del curs escolar ja que es considera molt important que els joves disposin d'aquesta informació a l'inici del curs quan encara no s'han cristal·litzat els rols de relació ni les xarxes d'amistats en el grup classe.

En grups nombrosos, d'uns 25, 30 alumnes, és preferible fer subdivisions d'uns 15 alumnes, per poder realitzar un treball amb més profunditat i fer possible la participació de tots i totes. Com que algunes de les parts del treball es realitzen en petits grups, aquests poden rebre un bon suport i assessorament per part dels adults implicats, si són pocs. És important vetllar per la participació de tots els alumnes. En grups nombrosos és molt fàcil que les persones amb més dificultats socials en quedin exclosos. Si bé, aquestes subdivisions donaran una visió parcial de la dinàmica del grup classe, s'entén que hi ha d'haver un espai específic per al treball del coneixement del grup en les tutories.

Es creu molt recomanable demanar les orles de les fotografies del grup classe amb els noms complets dels joves per poder escriure el diari de camp adequadament i poder fer un exercici de memorització dels noms abans d'encarar les següents sessions. Si tenim en compte que l'educador/a tindrà un contacte puntual amb els alumnes, necessitarà comptar amb totes les eines possibles per fomentar un vincle significatiu amb els joves en el menor temps possible.

5.2.4.2 Objectius

El principal objectiu del projecte és **dotar als alumnes de les eines suficients per a què puguin tenir una actitud crítica i compromesa davant els casos d'AEI** que puguin sorgir durant el curs escolar.

Són els joves els qui pateixen directament els efectes nocius de l'AEI, i també, els principals detectors d'aquestes situacions. La dinàmica de l'AEI necessita d'un context de suport per mantenir-se en el temps i en l'anonimat. La seva incidència és grupal malgrat que els efectes més visibles recaiguin en determinades persones. La manera més efectiva de desarticular l'AEI és desprovisionar-lo de la seva audiència i treballar per a què el mateix grup sigui font de detecció, denúncia, i resolució dels casos.

Incidir en el coneixement de l'AEI, de la seva naturalesa i dinàmiques, **i en el foment dels valors de l'empatia i la solidaritat**, seran també objectius clau del projecte. **Incidir en la prevenció**, possibilita que situacions de violència escolar no derivin en casos d'AEI. Si aconseguim joves formats i compromesos en la prevenció de l'AEI podrem prevenir les conseqüències més dramàtiques de les situacions anquilosades en el temps, i molt de sofriment a les víctimes directes, com també a les indirectes (grup classe, professorat i familiars). Sense obviar que el **fomentar relacions sanes** redundarà en benefici del clima general escolar, i per extensió, a tota la comunitat local de la que formen part els joves adolescents.

5.2.4.3 Avaluació

El projecte s'avaluarà mitjançant un **test d'avaluació inicial** (annex materials fase I, pp.145-146) i un **test d'avaluació final** (annex materials fase I, pp.165-166-167) que serà contestat per tots els alumnes participants. En la primera sessió del projecte s'inclou com a dinàmica el passi del test inicial. Es creu que és una

manera d'introduir els joves en el tema de l'AEI i de poder recollir el coneixement previ que en tenen per a poder ser contrastat amb els resultats de l'avaluació final. En el test final es repeteixen les mateixes preguntes que en l'inicial, si bé seguidament d'aquestes, s'afegeixen més preguntes encarades a recollir la valoració dels joves sobre el projecte, així com la comprensió dels continguts tractats al llarg de les diferents sessions. La realització del test final es reserva per a una sessió de tutoria un cop feta la cloenda del projecte. Es creu convenient que aquesta activitat es realitzi en una hora de tutoria a part, amb el tutor, a mode de recordatori del que s'ha treballat, ja que així es possibilita un retorn i el diàleg dels joves amb el seu tutor sobre el tema. També propicia un espai de debat i reflexió del grup on puguin exposar d'una forma més tranquil·la les inquietuds i els dubtes que els hagin sorgit durant la formació sense la pressió de cap element extern.

Com a eines d'avaluació de l'educador/a que guia les sessions, s'utilitzarà el buidatge del **diari de camp**. Cada sessió s'avaluarà mitjançant un **graella** (annex materials fase I, p.147) on es ressaltaran els aspectes positius, negatius i les propostes que es desprenguin dels diferents ítems, com: estructuració i continguts, temporalització, participació, assoliment d'objectius i adequació de les diferents activitats realitzades.

A part dels resultats debatuts i recollits en aquesta reunió, es passarà als adults participants un breu **qüestionari d'avaluació** (annex materials fase I, pp.148-149), que els ajudi a reflexionar sobre els diferents aspectes del projecte abans d'aquesta reunió, i que serà retornat a l'educador/a, com a font d'avaluació del projecte.

Per últim, es realitzarà una **reunió d'avaluació** conjunta de l'educador/a amb els coordinadors d'estudis i la resta de figures professionals que hagin participat de les sessions (integradors de centre, psicopedagogs, coordinadors d'estudis, o tutors).

5.2.4.4 *1ª sessió: Primer contacte amb l'AEI*

- **Presentació General Del Projecte**

Descripció i funcionament: Breu explicació del treball que es realitzarà al llarg de 6 sessions i objectius generals que es volen assolir.

Deixar clar que l'AEI o “*bullying*” és un fenomen que afecta a tot tipus de centres, i que és molt important la implicació de tots els alumnes en la solució dels casos.

Comentari general sobre les metodologies que s'utilitzaran. Deixar clar que no es permetran els comentaris ofensius, ni les faltes de respecte entre els companys. Recordar la normativa de participació en les seccions de debat en grup, com: respectar el torn de paraula, demanar la paraula, escoltar activament els companys, etc.

Objectius:

- Emmarcar el treball que realitzaran a través de les diferents sessions.
- Motivar els alumnes.
- Marcar unes pautes generals de treball.

Temporalització: 5'.

- **Test D'avaluació**

Descripció i funcionament: Es passa un breu qüestionari (annex materials fase I, pp.145-146)per ser contestat a mode individual pels alumnes. Aquest mateix

qüestionari, amb d'altres preguntes, es tornarà a passar al final de la formació. Es llegeixen les preguntes en veu alta, i s'aclareixen els dubtes si n'hi ha.

Objectius:

- Veure què entenen els alumnes per AEI.
- Tenir una eina d'avaluació per la fase I del projecte.
- Introduir el tema.
- Captar l'atenció dels alumnes.

Temporalització: 10'

- **Dinàmica Dels Animals**

Descripció i funcionament: A mode de presentació, tenint en compte que l'educador/a que desenvolupa el projecte no coneix els joves, es realitza una dinàmica de presentació on cada jove ha d'exposar: com es diu, quin animal li agradaria ser i explicar-ne els motius. Els adults que participin de la sessió també realitzaran l'activitat.

S'aparta el mobiliari de l'aula en la disposició més convenient per a obtenir el màxim espai sense que hi hagi objectes al mig que molestin. Els participants s'asseuen en cadires en forma de rotllana. Se'ls dóna les indicacions i temps per a pensar-s'ho. El treball és individual. Malgrat en un primer moment es deixi que s'asseguin on vulguin per a observar les relacions dins el grup, si hi ha grups petits que tendeixin a comentar la jugada i a evitar el treball individual, se'ls separarà. D'un en un, cada jove exposa l'animal que ha triat i en diu els motius. S'ha de posar especial atenció a les dificultats que presentin alguns joves a l'hora de compartir la seva tria davant el grup. No s'han de permetre, sota cap concepte, les ridiculitzacions i els comentaris extres sobre les tries particulars que hagin fet determinats alumnes. La intransigència d'aquestes actituds al llarg de

tota la formació, donarà pautes als joves per a detectar comportaments discriminatoris i posicionar-se davant ells.

Objectius:

- Conèixer els noms dels joves participants.
- Distensionar l'ambient.
- Crear un bon clima de treball.
- Facilitar l'expressió individual davant el grup.
- Observar dinàmiques en la relació del grup.

Temporalització: 10'

• Dinàmica ¿Què Sabem Sobre L'AEI?

Descripció i funcionament: s'analitza en petit grup un possible cas d'AEI.

Per a la creació dels petits grups (cinc grups de tres, aprox.), s'utilitzarà algun mètode aleatori, com el de numerar els alumnes de l'1 al 5, repetidament, i ajuntant llavors en un grup: els 1, els 2, els 3, etc, fins que tinguem tots els alumnes assignats al grup corresponent. Es necessitarà una taula per grup i tantes cadires com alumnes per a poder asseure's al voltant. S'intentarà que els grups estiguin separats, uns dels altres, utilitzant al màxim les possibilitats de distància que tingui l'aula. Un cop formats els grups i situats al seu lloc, se'ls donarà una situació a analitzar (annex materials fase I, p.150), i unes preguntes a respondre (annex materials fase I, p.151). El membre que rep el sobre amb la situació l'ha de llegir a la resta de companys. El membre que rep el paper amb les preguntes s'ha d'encarregar d'escriure les respostes del grup. El tercer membre s'encarregarà d'exposar els resultats del seu petit grup a la resta del grup classe. Si manquen alumnes per a completar els grups en format de tres, s'hi afegirà algun

dels adults participants, preferiblement els que hi tinguin més contacte, com tutors o integradors de centre. Mentre els alumnes discuteixen en petits grups, l'educador i la resta d'adults que no formin part de cap grup donaran suport als petits debats i fomentaran la participació de tothom.

Un cop realitzat el treball en petit grup es passarà a la posada en comú amb la resta del grup classe. Per a fer-ho, els alumnes es situaran en semicercle asseguts al costat dels integrants del seu grup. Es penjarà un paper gros al davant on es recolliran les conclusions que se'n desprenguin. El portaveu de cada grup explicarà les conclusions a què han arribat. Després d'exposar cada cas, s'obre el torn de paraula per qui vulgui aportar alguna reflexió. A mode de conclusió, es llegeixen les coses que s'hagin anat anotant.

Objectius:

- Diferenciar entre el comportament intimidatori i el no intimidatori.
- Distingir entre un fet concret i una dinàmica d'AEI.
- Descobrir la rellevància dels sentiments en les dinàmiques d'AEI.

Temporalitat: 35'

Material necessari per primera sessió:

- Tests d'avaluació.
- Sobres amb els diferents casos.
- Fulls amb les preguntes.
- Paper gros on recollir les conclusions.
- Retoladors.

5.2.4.5

2^a sessió: Definició de l'AEI

- **Salutació**

Descripció i funcionament : Es saluda als joves participants intentant dirigir-se als joves pel seu nom en les interaccions que sorgeixin. Es presenta breument el treball que es realitzarà en aquesta sessió. Segons el desenvolupament de l'anterior sessió es fa o no recordatori de la metodologia de treball o d'alguna de les seves parts.

Objectius:

- Trencar el gel.
- Emmarcar el treball que realitzaran en aquesta sessió.

Temporalitat:3'

- **Dinàmica de les fotografies**

Descripció i funcionament: S'arracona tot el mobiliari de l'aula i es disposen unes taules al centre per a crear una superfície suficient on desplegar les fotografies. Es despleguen sobre les taules un seguit de fotografies, a ser possible, el doble d'imatges que participants. Com a mínim (35 aprox.). Les imatges han de ser de contingut variat: animals, paisatges, accions, persones, obres d'art, etc. Es demana als joves que es disposin al voltant de la taula i que vagin observant les fotografies. Se'ls demana que escullin en silenci una fotografia i la retirin de la resta. Els adults també participen d'aquesta dinàmica. Es retiren les fotografies no

escollides i les taules. S'asseu tothom en rotllana. D'una a una, totes les persones han de mostrar la fotografia escollida i explicar el per què de la seva elecció. S'ha de tenir molta cura de no permetre comentaris sobre les eleccions personals de cadascú i fer respectar els torns de paraula. S'ha de controlar molt bé el temps per a que aquesta dinàmica no s'allargui i permeti realitzar correctament les següents activitats.

Objectius:

- Distensionar l'ambient.
- Conèixer més els joves.
- Facilitar l'expressió individual davant el grup.
- Observar dinàmiques en la relació del grup.

Temporalitat: 12'

- **Què sabem sobre l'AEI?**
-

Descripció i funcionament: El primer pas consisteix en repassar el treballat en la sessió anterior. Es desplega el paper on es van recollir les reflexions de l'anterior sessió i es fa una lectura general per situar als alumnes en el punt on es va deixar el treball. La disposició dels alumnes a l'aula serà de semicercle mirant cap a on estigui penjat el paper. No cal utilitzar taules. Seguidament, en un paper nou, es recullen tots els comportaments que creguin els joves que poden ser susceptibles de ser AEI (per ex: ventar puntades de peu, deixar de banda, insultar, etc) i se'ls va classificant en les tres categories principals: maltractament físic, verbal o d'exclusió social . En cada cas es discuteixen els aspectes de cada comportament que fan que pugui ser AEI, és a dir, més enllà dels fets, les característiques del comportament que el distingeixen de ser un accident, un fet ocasional, una broma, etc. La discussió s'ha de centrar en la intenció i els seus efectes. L'educador ha d'intentar que sorgeixin aquests aspectes:

- L'AEI pot succeir a qualsevol.
- Es tracta d'un abús de poder.
- Els que assetgen creuen que tenen impunitat.
- La dinàmica d'ocultació de l'AEI.
- Sol ser repetitiu.
- Implica a tot un grup.
- Té efectes negatius per a la víctima i el grup.
- Pot adoptar varies formes.

Objectius:

- Emmarcar el treball a realitzar.
- Reflexionar sobre les característiques de l'AEI.
- Aprofundir en el coneixement de l'AEI.

Temporalitat: 15'

- **Dinàmica Definició de l'AEI**

Descripció i funcionament: Arribats a aquest punt, es considera que els joves ja tenen suficient coneixement de la dinàmica de l'AEI per intentar crear una definició del què és. Es divideix el grup en petits grups d'uns tres membres cada un. Necessitaran una taula i tantes cadires com membres. Per a fer-ho s'utilitzarà un procediment aleatori com en la dinàmica *¿Què sabem sobre l'AEI?* de la primera sessió. Un cop formats els petits grups es disposen per la classe el més allunyats possible uns dels altres. Per ajudar-los se'ls dona un paper amb uns ítems orientatius del què ha de contenir la definició (annex materials fase I, p.152).

Un cop es tenen les definicions es passa a compartir-les amb la resta del grup. Per a la posada en comú es disposen en semicercle asseguts en cadires, al costat dels

membres del seu grup. Un portaveu de cada grup llegirà la definició i s'aniran recollint progressivament en un paper gran, afegint els matisos nous que aportí cada nova lectura, i obrint el debat si cal, pels diferents aspectes que sorgeixin. Al final s'ha de poder fer una redacció consensuada d'una definició d'AEI. Un cop es té la definició, es llegeix als alumnes la definició d'AEI que tingui el seu centre, o en absència la d'algun autor, com per exemple, Olweus. Es complementa, si cal, i es dóna per bona una versió definitiva. Aquesta es pot copiar en net en un paper i deixar-la penjada a l'aula a mode de recordatori.

Objectius:

- Aprofundir sobre el coneixement de l'AEI.
- Aconseguir una definició consensuada pel grup d'AEI.
- Reflexionar sobre els continguts tractats fins ara.

Temporalitat: 15'

- **Dinàmica De Creació De Normativa Anti AEI.**

Descripció i funcionament: Es tornen a fer petits grups (3 alumnes) de forma aleatòria, intentant agrupar persones que no hagin estat juntes en cap grup, si cal, l'educador pot fer els grups a dit, repartint els alumnes amb aquesta finalitat. Es disposen per l'aula intentant rendibilitzar l'espai per no molestar-se uns als altres. Una taula per grup i tantes cadires com membres tinguin. Es dóna un full (annex materials fase I, p.153) a cada grup on es faciliten unes preguntes a ser contestades a mode de guió de l'activitat. Això permetrà després definir 3 drets que creguin que tenen com alumnes en referència a l'AEI. La segona part, doncs, consisteix en transformar les situacions que els han desvetllat les preguntes en Drets (per exemple):

- Tots tenim dret a ...aprendre sense ser molestats
- Tots tenim dret a ...sentir-nos segurs
- Tots tenim dret a ...no estar sols i espantats

Cada dret definit ha de ser traduït a una responsabilitat, deure o compromís:

- No dificultarem l'aprenentatge dels altres
- No farem mal als demés ni permetrem que altres ho facin.
- Protegirem a les persones assetjades i intentarem oferir-los la nostra amistat.

Aquesta activitat requerirà que els adults participants donin suport als petits grups per a saber prioritzar i transformar els drets en deures o compromisos. Un cop realitzada aquesta part es passarà a compartir-ho amb la resta del grup, i per això, es disposaran en semicercle asseguts al costat dels seus companys de treball. Es recolliran totes les normatives i drets que no es dupliquin. Si s'assemblen dues opcions, es consensuarà entre els grups una forma conjunta de redacció. Quan calgui s'oferirà l'espai de debat o paraula per a completar el treball. Al final de l'exercici, s'han de poder recollir en un paper net les respostes escollides.

Objectius:

- Empatitzar amb les víctimes d'AEI.
- Comprometre's activament en la prevenció de l'AEI.
- Conscienciar sobre la importància del grup en el tractament de l'AEI.

Temporalitat: 15'

Material necessari per segona sessió:

- 35 fotografies aprox. De continguts variats.
- Paper gros amb el treball recollit de l'anterior sessió.
- Papers grossos en blanc (uns 5 aprox.).
- Full amb ítems orientatius per definició d'AEI.
- Definició d'AEI del centre o d'algun altre autor.
- Guió preguntes sobre drets i deures.
- Retoladors.

5.2.4.6

3ª sessió: El lideratge i els rols de grup

- **Salutació**

Descripció i funcionament : Igual que en l'anterior sessió, se saluda als participants intentant dirigir-se als joves pel seu nom en les interaccions que sorgeixin. Es presenta breument el treball que es realitzarà en aquesta sessió.

Objectius:

- Emmarcar el treball que realitzaran en aquesta sessió.
- Captar l'atenció dels joves participants.

Temporalitat: 2'

- **Dinàmica Construcció D'una Torre**

Descripció i funcionament: Es divideix el grup en dos subgrups, deixant dues persones fora que faran d'observadors. És convenient compartir la intencionalitat de la dinàmica amb el tutor del grup amb anterioritat per intentar que cada grup disposi de la forma més equitativa possible de persones líders, tant prosocials, com líders negatius, és a dir, que quedin repartits en un o altre grup les persones que tenen més iniciativa i no s'acumulin en un de sol. S'intentaran dividir també, els grups d'amics.

La dinàmica consisteix en construir una torre el més alta possible que s'aguanti de peu, com a mínim un minut, un cop finalitzat el marcador del temps. Per a la construcció de la torre cada equip disposarà d'unes 100 palles de beure plàstiques, no flexibles, i de dos rotlles de cinta adhesiva. Per a la realització de l'activitat, es retirarà tot el mobiliari de la classe als costats, i s'assignarà un espai concret a cada equip. A part, s'han de donar les instruccions pertinents als observadors. Cada observador es fixarà en un equip concret. Han d'observar com s'organitza el grup que els ha tocat vigilar, qui lidera l'activitat, qui roman passiu, si hi ha discussions o tensions, i entre quines persones, si no s'escolten les opinions de determinades persones, quines estratègies utilitzen per avançar, etc. Tenen 5 minuts per a la realització de l'exercici.

Un cop decidit el guanyador, se'ls recorda que la competició era un pretext per observar altres coses. Es disposa els joves en cercle. Es comenta el treball que s'ha encomanat als observadors i es demana a aquests que comparteixin les seves observacions amb la resta del grup, primer un i després l'altre. Els adults fan suport a les observacions i aporten nous matisos, completant-los, si cal. S'obre l'espai de debat en els moments que es cregui convenients. Per incentivar la participació es pot demanar als joves com s'han sentit durant la realització de l'activitat. Es pot reflexionar al voltant de les estratègies o comportaments que

han facilitat o entorpit la feina, o sobre si s'ha treballat en grup, o tan sols han participat alguns.

Objectius:

- Observar i reflexionar sobre els diferents rols que hi ha en un grup.
- Observar i reflexionar sobre les formes d'organització d'un grup.
- Observar i reflexionar sobre les qualitats i comportaments positius pel treball en grup.
- Observar i reflexionar sobre els comportament i les actituds perjudicials en el treball en grup.

Temporalitat: 15'

- **Dinàmica “doctor Jekyll y míster Hyde”**

Descripció i funcionament: Es pregunta als joves si coneixen la història del doctor Jekyll i Mr Hyde. S'explica molt breument el relat, remarcant que és una alegoria sobre el bé i el mal en una mateixa persona. En el nostre cas, Mr.Hyde, serà el/la jove assetjador/a. Es dividirà el grup en subgrups de tres en forma aleatòria. Se'ls donarà un full (annex materials fase I, p.154) amb dues columnes, una per Mr.Hyde i una altra per Dr.Jekyll. Han d'escriure les principals característiques que creuen que fa que un/a jove sigui assetjador/a a la columna de Mr.Hyde. Un cop hagin omplert aquesta columna, al costat, han d'intentar transformar aquestes característiques negatives en positives. Del resultat obtindríem les característiques que tindria un bon company o líder positiu. Un cop fet l'exercici, es posa en comú amb la resta del grup. Es comparen els resultats i es discuteix en grup. Es reflexiona sobre les qualitats i característiques d'un bon líder. Es poden llançar preguntes per fomentar el debat, com: Quin tipus de persones tenen més poder en un grup? Qui els dona aquest poder? El coratge o

valentia implica l'ús de la força o l'atreviment? S'intentarà que no es parli de persones concretes. Es pot reforçar la idea amb l'explicació del rol d'un líder en una manada de cavalls, o llops, per exemple, explicant que és l'animal que es sacrifica pel grup (vigilant), qui té més capacitat empàtica (vetlla per la seguretat de tots), el veritable líder, no el que intenta dominar per la força, pel gust de sotmetre els altres als seus desigs. Aquesta dinàmica pot ajudar a reflexionar sobre els valors en joc en la dinàmica d'AEI, en positiu: la veritable fortalesa, la lleialtat, la valentia, la compassió, l'amabilitat, la franquesa, etc.

Objectius:

- Considerar els valors oposats a l'AEI.
- Reconèixer les diferents formes de lideratge i la seva capacitat de transformació.
- Conscienciar als líders tant positius com negatius de les seves capacitats i possibilitats positives.
- Presentar models positius on puguin reflexar-se.
- Augmentar la reflexió crítica sobre els comportaments abusius a companys.

Temporalitat: 15'

• Dinàmica Els Rols Del Grup En L'AEI

Descripció i funcionament: Es divideix el grup en subgrups d'uns tres membres de forma aleatòria. Se'ls fa entrega per escrit d'una història d'AEI (annex materials fase I, pp.155-156). Es fa una lectura general del text per si hi hagués dubtes. Una persona té el document amb la història, una altre recull les respostes a la graella, i la tercera serà la portaveu del grup a l'hora d'exposar el seu treball. Cada grup ha d'identificar a tots els personatges que participen en

l'escena, explicar el seu comportament, i els sentiments que creuen que poden tenir, omplint la graella (annex materials fase I, p.157) que se'ls dóna conjuntament amb el text, per exemple:

NOM	Comportament	Sentiments
Joel	Es posa reiteradament amb en Martí, la Marta i en Jesús, abusa del poder, etc.	Es creu superior, s'ho passa bé sometent els altres, etc
Marta	Intenta passar desapercebuda, no respon quan es fiquen amb ella, etc	Es sent sola, té por, es sent poca cosa, etc

Un cop han omplert les graelles, es passa a compartir-les amb la resta del grup. Es complementen els resultats a mesura que es fan les intervencions en un paper gros. Per a fer-ho, es disposaran en semicercle al costat dels membres del seu petit grup.

Un cop s'ha aconseguit omplir entre tots la graella conjunta i s'han discutit els aspectes que hagin anat sorgint, s'explica els rols del grup en una dinàmica d'AEI, segons *el cercle del bullying d'Olweus*, presentat al marc teòric (p.44). A partir d'aquí, han d'assignar una definició a cada nom de la graella: agressors, víctimes, seguidors, partidaris, espectadors, possibles defensors i defensors. Es pot interpel·lar als alumnes per a que reflexionin sobre els diferents personatges i apuntin les causes per les que creuen que actuen d'aquesta manera determinada. És bo d'acabar l'exercici amb una reflexió sobre el poder del grup en l'AEI, tant com a detectors principals de les situacions d'abús, com a transformadors de les situacions conflictives.

Objectius:

- Conscienciar del paper rellevant que tenen tots els membres d'un grup en la resolució i detecció de l'AEI.
- Reflexionar sobre la complexitat de les relacions en un grup.

- Aprofundir el coneixement sobre les dinàmiques d'AEI.

Temporalitat: 28'

Material necessari per tercera sessió:

- 200 palles de beure no flexibles.
- 4 cintes adhesives.
- 5 fulls amb la història sobre AEI.
- 5 graelles sobre els rols dels personatges de la història.
- Paper gran amb *el cercle del bullying d'Olweus*.

5.2.4.7

4^a sessió: L'empatia

- **Salutació i introducció**

Descripció i funcionament : A l'igual que en les anteriors sessions, es saluda als participants intentant dirigir-se als joves pel seu nom en les interaccions que sorgeixin. Es presenta breument el treball que es realitzarà en aquesta sessió. S'introdueix el concepte d'empatia, primer preguntant als joves sobre el concepte, demanant que posin exemples, i en segon terme, donant una definició del terme, ex: "*saber-se posar en el lloc d'un altre.*", per a complementar el què hagin dit. Recordar que no es tolerarà la manca de respecte cap a la resta de companys/es.

Objectius:

- Introduir el treball que realitzaran en aquesta sessió.
- Captar l'atenció dels joves participants.
- Afavorir un clima de respecte vers els altres.

Temporalitat: 3'

- **Dinàmica Sobre “Una Situació Que M’ha Marcat En La Vida”**

Descripció i funcionament : Es demana als joves que es mantinguin asseguts cadascú en el seu lloc. Se’ls reparteix un full on han de redactar breument en silenci una situació que creguin els ha marcat a la vida. Pot ser una situació positiva o negativa. Se’ls dóna 5 minuts per a realitzar aquest exercici. De forma aleatòria es formen parelles (com ja es tindrà un cert coneixement del grup, s’intenten ajuntar persones que no comparteixin una relació propera). Si són imparells, el tutor del grup també realitzarà aquesta activitat. S’intenta rendibilitzar al màxim l’espai disponible per a què les parelles no es molestin unes a les altres. Es demana que es parli en veu baixa. Cada persona explicarà la seva història al seu company o companya, primer un i després l’altra. Per a fer això disposaran de 5 minuts més. Els adults participants en la sessió han de tenir cura que no es doni cap situació de manca de respecte. Un cop realitzada aquesta part es formarà una rotllana, asseguts al costat de la parella. D’un en un han d’explicar breument la història que els hi ha explicat el company i han de dir al final com creuen que es va sentir aquesta persona i per què creuen que es van sentir així. Un cop acabin la seva exposició se’ls pot preguntar si ells s’han sentit com el seu company en alguna ocasió en les seves vides. Com que la sessió inclou continguts personals s’ha de vetllar per a que tota la sessió es doni en el clima adequat de respecte. Si hi ha persones que es senten molt incòmodes de presentar les seves vivències personals davant el grup, es valorarà en cada cas si és adient o no que s’exposin els fets davant la resta de companys. Si la persona es sent molt incòmoda, es pot obviar la posta en comú, preguntant-li si prefereix que no sigui compartit amb la resta del grup.

Objectius:

- Afavorir l'expressió davant el grup.
- Incentivar l'empatia cap als companys/es.
- Crear un clima de confiança.
- Conèixer millor els companys/es.

Temporalitat:32'

• Dinàmica Anàlisi Del Poema “Éramos Hombres”

Descripció i funcionament : Amb el mateix grup de dos, es tornen a disposar repartits per l'aula, com en l'anterior exercici. Com que els continguts d'aquesta sessió tenen un component força emocional es creu convenient de seguir treballant amb les mateixes parelles ja que amb l'anterior treball s'haurà aconseguit un clima de confiança. En els casos de parelles que no hagin encaixat en l'anterior exercici, es valorarà la possibilitat de modificar-les.

Es reparteix a cada jove un full (annex materials fase I, p.158) amb el poema “*Nosotros éramos hombres*” d'en Jack Fox. S'explica als joves que aquest poema el va escriure un jove, quan tenia 18 anys, encara que la història que explica havia passat quan ell era més jove, quan tenia uns 13 anys, aproximadament. Es fa una lectura conjunta del poema, demanant voluntaris per a llegir-lo, millor una persona que tingui un bon nivell de lectura per a que tothom entengui bé el text. Es llegeix en veu alta. Un cop llegit, se'ls passa un full (annex materials fase I, p.159) amb una bateria de preguntes que han de respondre conjuntament . Un cop han contestat les preguntes, es passa a posar-les en comú. Per a realitzar aquesta part es disposaran en semicercle al costat del company/a amb el/la que hagin realitzat el treball. S'aniran responnent les preguntes, d'una en una, i s'obrirà l'espai de debat i reflexió quan es cregui convenient. L'educador apuntarà les respostes en un full gran

Objectius:

- Aprofundir en l'empatia a través del testimoni d'un cas real d'AEI.
- Conscienciar sobre l'extensió, duresa i complexitat de les conseqüències de l'AEI, més enllà de la víctima.
- Aprofundir en el coneixement de la dinàmica de l'AEI.

Temporalitat: 25'

Material necessari per quarta sessió:

- Tants fulls com joves participants d'*una situació que m'ha marcat en la vida*.
- Tants fulls com joves participants de "*Éramos hombres*."
- 8 fulls de preguntes sobre el poema "*Éramos hombres*".
- Full gran amb les preguntes sobre el poema.
- Retoladors.

5.2.4.8

5ª sessió: El role playing sobre AEI (1ª part)

- **Salutació**

Descripció i funcionament : A l'igual que en l'anterior sessió, es saluda als participants intentant dirigir-se als joves pel seu nom en les interaccions que sorgeixin. Es presenta breument el treball que es realitzarà en aquesta sessió. S'explica als joves que com ara són experts en el tema estan preparats per a l'escenificació d'una situació d'AEI i per a trobar solucions viables per aquests casos.

Objectius:

- Emmarcar el treball que realitzaran en aquesta sessió.
- Captar l'atenció dels joves participants.

Temporalitat: 2'

- **Dinàmica El Guió De L'obra**

Descripció i funcionament : Es presenta als joves quatre escenaris possibles d'AEI (annex materials fase I, p.160):

- A la cafeteria.
- Al pati.
- A la sortida de classe.
- A classe de gimnàstica.

Es demana a 4 voluntaris per a llegir els quatre diferents escenaris. La resta de la classe escolta en silenci. Es divideix el grup en dos subgrups de forma aleatòria. S'aparta el mobiliari de la classe per a disposar del màxim espai possible. Cada grup ha d'escollir un dels escenaris que s'han presentat al principi. Si els costa decidir, hauran de fer votacions. No importa si han escollit la mateixa escena, ja que en la seva execució segur que seran diferents.

Un cop escollit l'escenari han d'escriure un guió per a l'obra. Se'ls donarà fulls en blanc per escriure i bolígrafs. Han de discutir sobre l'escena que han escollit i apuntar les idees que vagin comentant. Un cop fet això han d'escriure un guió curt i realista, basat en les seves idees. Els adults participants donaran suport als grups ajudant-los a planificar les diferents escenes. Per a que es pugui entendre bé el que succeeix, i es vegi que es una situació que depèn d'altres anteriors, s'han d'escenificar varies escenes diferents, que poden ser diferents dies. o situacions, o escenaris, abans del desenllaç. Poden afegir els personatges que creguin convenients. La duració de la representació ha de ser de 6 minuts. A part dels

directament implicats en l'escena han de definir el paper que juguen els demés i repartir-se la feina. Tots han d'actuar. Si els queda temps, poden començar a assajar l'obra intentant no molestar als veïns. Si és possible, és recomanable disposar de dos espais físics diferents. Es recorda als participants que en la següent sessió hauran de realitzar l'obra davant l'altra meitat del grup i que poden assajar pel seu compte, si els cal, o portar alguns elements *d'atrezzo* que creguin necessaris.

Objectius:

- Vivenciar una situació d'AEI.
- Aplicar els coneixements apresos en les anteriors sessions.
- Explorar una situació d'AEI.

Temporalitat: 58'

Material necessari per cinquena sessió:

- 4 fulls amb els diferents escenaris a escollir .S'utilitzaran els 4 per les lectures en veu alta, i cada subgrup es podrà quedar 1, per a tenir-lo de recordatori de l'escenari escollit.
- Fulls en blanc i bolígrafs per a la redacció del guió i les escenes.
- 2 cronòmetres per mesurar el temps.

5.2.4.9

6ª sessió: El role playing sobre AEI (2ª part)

- **Salutació**
-

Descripció i funcionament : A l'igual que en les anteriors sessions, es saluda als participants intentant dirigir-se als joves pel seu nom en les interaccions que sorgeixin. Es presenta breument el treball que es realitzarà en aquesta sessió.

Objectius:

- Emmarcar el treball que realitzaran en aquesta sessió.
- Captar l'atenció dels joves participants.

Temporalitat:3'

• **Representació Dels Roles Playings**

Descripció i funcionament : Es demana als dos grups qui vol començar primer, si no hi ha acord, es juga a sorts. S'escenifica una de les dues obres. La resta de companys es disposa de públic i roman en silenci fins a la seva finalització. Un cop finalitzada l'obra, els integrants del grup s'asseuen en filera a l'escenari mirant al públic. En primer lloc es pregunta al grup que ha interpretat la obra: quines estratègies creuen que podrien millorar la situació? Quins canvis de comportaments haurien de fer els diferents personatges? Amb les diferents aportacions que facin es poden assajar nous diàlegs. També es pot interpel·lar als diferents personatges preguntant-los com s'han sentit. Han de respondre com al personatge que interpreten, intentant posar-se en la seva pell i parlant com creuen ell que ho faria. En algun moment determinat se'ls pot demanar si ells personalment, fora del personatge, actuarien de la mateixa manera. Si ho farien d'una altra manera, també es poden assajar nous diàlegs, amb les seves aportacions personals.

Després es dona la paraula al públic preguntant-los quines solucions creuen que es podrien proposar en aquesta situació, o quins comportaments nous dels diferents personatges creuen que farien que la situació canviés a millor.

Es repeteix el mateix pel segon grup. Es disposa d'uns 20 minuts de reflexió per grup.

Objectius:

- Explorar els efectes de l'AEI en un entorn segur i interactiu.
- Assajar solucions possibles pels casos d'AEI.
- Prendre consciència del poder del grup en la resolució dels casos.

Temporalitat:52'

• Dinàmica De Cloenda ¿Què Pots Fer?

Descripció i funcionament : Explicació dels mecanismes i recursos que disposa el centre per el tractament i denúncia de l'AEI. Entrega d'un petit dossier (annex materials fase I, pp.161-162-163-164) a mode de recordatori i resum del treballat al llarg de les sessions. Comiat dels joves participants, agraint la seva participació. Es recorda als alumnes que el seu tutor els passarà un test d'avaluació final (veure annex materials fase I, pp.165-166-167) a la propera tutoria, i que és molt important que donin la seva opinió per a saber si han millorat els seus coneixements sobre l'AEI amb aquesta formació, a més de tenir en compte les seves opinions de cares a la realització del projecte en noves intervencions.

Objectius:

- Oferir el suport del centre en el tractament de l'AEI.
- Facilitar la informació necessària dels passos a seguir en els casos d'AEI.
- Acomiadar-se dels joves.

Temporalitat:5'

Material necessari per la sisena sessió:

- Tants fulls informatius com joves participants.
- *L'atrezzo* necessari per a la representació dels *roles playings*.

Amb la realització d'aquesta sisena sessió i el passí del qüestionari d'avaluació final als alumnes en hores de tutoria, es dóna per finalitzada la fase I del programa.

5.2.5

FASE II

**PROJECTE DE DISSENY I EXECUCIÓ D'UNA CAMPANYA
PUBLICITÀRIA PER A LA PREVENCIÓ DE L'AEI EN ALUMNES DE
SEGON D'ESO**

5.2.5.1 Introducció

El projecte de disseny d'una campanya publicitària per a la prevenció de l'AEI en alumnes de segon d'ESO, no té un format per sessions continues en hores de tutories com en la fase I, sinó que es van intercalant sessions en el context de cada assignatura on estan ubicades les diferents propostes d'activitats.

En aquesta fase es treballarà amb tot el grup classe sense fer subdivisions dels grups nombrosos com en la fase I . La mateixa naturalesa de l'estructura del projecte, a través de les diferents assignatures, fa que el format més adient sigui el del treball amb tot el conjunt del grup classe, si bé per a les diferents activitats a realitzar es treballarà en petits grups segons sigui convenient o necessari. Aquestes divisions vindran especificades en l'explicació de cada activitat concreta.

És convenient fer una reunió prèvia amb el professorat per a l'explicació del projecte i els seus objectius així com per a l'establiment d'una coordinació adequada del treball que es realitzarà i dels horaris. Pel què fa als professors/es titulars de les assignatures que participen del projecte caldrà una reunió amb cadascun/a d'ells/es per a definir els continguts de les seves sessions. L'educador/a també estarà present en les sessions que es desenvolupin dins les assignatures, donant suport al professor/a titular.

La realització de la fase II està subjecte a la prèvia realització de la fase I. Per tant, l'execució d'aquesta pren sentit dins el context global del programa. Amb la realització de la fase I, durant el curs de primer d'ESO, es considera que els joves queden suficientment formats en matèria d'AEI, i que la fase II funciona a mode de recordatori per a donar continuïtat al treball encetat i al compromís actiu en la lluita contra l'AEI de part dels joves.

Si bé aquesta segona part del programa és complementària de la primera, el seu disseny i aplicació són molt diferents, en estructuració, continguts i metodologies emprades. Degut a que els joves participants ja han rebut una formació prèvia sobre el tema, en aquesta segona part, per a motivar els joves, s'utilitzaran activitats més dinàmiques i atractives lligades en lo possible al context curricular del curs de segon, evitant així d'ocupar exclusivament les hores de tutoria, i intentant fer una tasca més transversal.

Degut a la seva particularitat, d'utilitzar espais d'algunes assignatures es considera convenient de prendre contacte amb els professors a principis de curs per a poder escollir el moment més indicat d'intervenció, i per a que puguin pensar amb temps els continguts i estratègies de les sessions que realitzaran en el marc del projecte.

Per als joves de segon és una oportunitat per a situar-se com a referents per els alumnes de primer que s'incorporen al centre. És important d'utilitzar aquests arguments a l'hora de motivar-los. Si bé, el conjunt de les seves accions anirà destinat a la totalitat de la comunitat escolar, es posarà especial èmfasi en la responsabilitat de reforçar els continguts que rebran els de primer, aportant el seu bagatge, coneixements, i exemple, a través del disseny d'una campanya publicitària per a la prevenció de l'AEI.

Per aquest efecte, es considera important que el “*videoclip*” (una de les parts de la campanya publicitària), sigui presentat, passat, i comentat als alumnes de primer, un cop finalitzada la seva formació per els propis alumnes de segon. Amb aquest gest es pretén reforçar el vincle entre els joves dels diferents cursos afavorint la percepció de que hi ha una implicació contundent de tot el centre en matèria de prevenció de l’AEI, i en concret, dels seus referents més grans immediats, els alumnes del segon curs. Aquest gest possibilita que el treball que es realitzarà amb els alumnes de segon sigui significatiu, ja que se’ls reconeix una responsabilitat i un coneixement, implicant-los directament en les intervencions del centre en matèria preventiva.

El format que es presenta és simplificat, si bé es podria completar o allargar amb més sessions en funció de la disponibilitat i voluntat dels professors de les diferents assignatures que vulguin participar del projecte a través de noves sessions. Fins i tot es podria tenir en compte el format de *crèdit de síntesis*, afegint noves sessions per a més assignatures. Altres activitats relacionades que es podrien sumar per a ampliar les proposades en el projecte, serien: estudi i anàlisi crític aprofundit sobre publicitat, realització, gravació i passatge d’un espot publicitari o curtmetratge, creació d’un mural per al centre escolar, realització d’un blog o web on divulgar la informació sobre l’AEI, organització d’unes jornades anti AEI, participació en un programa de ràdio local, realització de butlletins informatius o díptics, creació d’adhesius i/o postals, estampació de samarretes, creació i realització d’una obra teatral sobre l’AEI, etc.

Tant el nombre de sessions com la temporalització de les diferents activitats són molt ajustades. Amb això es pretén presentar un format mínim sobre el que segons les capacitats i voluntats dels diferents centres es poden afegir i ampliar continguts i sessions.

Normalment aquest tipus de treballs en els IES suposa un esforç extra de coordinació i de disseny dels calendaris que s'ha de sumar a les altres tasques a desenvolupar al llarg del curs escolar. Per tant, la voluntat ha estat la d'establir un format mínim però complet i significatiu des d'on articular un treball més extens, si es vol i es pot.

5.2.5.2 Objectius

L'objectiu principal, doncs, seria, **donar continuïtat al treball iniciat en el primer curs**. L'AEI pot afectar a tots els cursos de secundària però la seva major incidència es dona entre els cursos de primer i segon d'ESO, per això, són aquests els dos cursos escollits per a la realització de la intervenció.

Altres objectius són; **responsabilitzar els joves en matèria de prevenció de l'AEI** donant-los un paper actiu a través del disseny d'una campanya publicitària per a tot el centre, fent-los referents per als joves que s'incorporen nous al centre.

Per a la realització d'aquesta fase II, s'hauran de **donar uns coneixements mínims** dels diferents elements **de publicitat** que es vulguin treballar. Amb aquest treball també es pretén **vincular algunes assignatures del currículum** per a **facilitar la imatge d'una implicació més global del centre en la prevenció de l'AEI**.

5.2.5.3 Avaluació

L'avaluació de la fase II es farà des de la visió dels diferents agents implicats: alumnes participants, adults participants del projecte (tutors/es, integradors/es de centre, psicopedagogs/es, coordinadors/es d'estudis), professors/es titulars de les assignatures vinculades, i educador/a responsable del desplegament del projecte.

Pel que fa als alumnes, es recollirà la seva valoració i avaluació dels continguts apresos a través d'un **qüestionari** (annex materials fase II, pp.169-170) que se'ls passarà en horari de tutories un cop finalitzat el projecte. Els qüestionaris contestats es retornaran a l'educador/a per a que en pugui fer un buidatge i pugui retornar les conclusions que se'n desprenguin a la reunió final d'avaluació amb els adults participants del centre escolar.

També es facilitarà un **qüestionari** (annex materials fase II, pp.171-172) als diferents **professionals del centre que hi hagin participat** per a poder recollir la seva visió i valoracions. Es convenient que els qüestionaris siguin retornats a l'educador/a abans de la **reunió final d'avaluació del projecte**.

Cada professor/a titular avaluarà als alumnes per la tasca feta en les seves assignatures de la forma que cregui més convenient però tenint en compte factors tan individuals com grupals. Pel tipus de treball desenvolupat es recomana que es valorin aspectes com la capacitat de treball en grup.

L'educador/a responsable del projecte, a part de fer el buidatge de les diferents avaluacions que li retornin (alumnes i adults participants), analitzarà el **diari de camp** que hagi anat completant al llarg de les diferents sessions, i al igual que en la fase I, avaluarà les diferents sessions a través d'una **graella** (annex materials fase II, p.173) on es ressaltaran els aspectes positius, negatius i les propostes que es desprenguin dels diferents aspectes, com: estructuració i continguts, temporalització, participació, assoliment d'objectius i adequació de les diferents activitats realitzades.

Per últim, es realitzarà una **reunió d'avaluació final** conjunta de l'educador/a amb els coordinadors d'estudis i la resta de figures professionals que hagin participat de les sessions, inclosos els professors/es titulars de les diferents assignatures.

5.2.5.4 Cronologia

El desplegament del projecte s'anirà intercalant amb sessions realitzades en hores de tutories i definides com sessions del Projecte de Prevenció de l'AEI, amb sessions realitzades en d'altres assignatures (Educació Plàstica i Visual, Llengua castellana i Literatura i Música). A continuació es presenta una taula de les sessions per colors, per a poder tenir una visió global del seu desenvolupament.

Sessions	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a	11 ^a
Assignatures	P.AEI	E.V.P	P.AEI	E.V.P	P.AEI	Ll.C.L	Música	P.AEI	P.AEI	P.AEI	P.AEI

La llegenda de colors per assignatures és:

Projecte de Prevenció de l'AEI	
Educació Visual i Plàstica	
Llengua castellana i Literatura	
Música	

5.2.5.5. 1^a sessió: Introducció al disseny d'una campanya publicitària

- **Presentació General Del Projecte**

Descripció i funcionament: Presentació del treball que es realitzarà al llarg del projecte. Breu recordatori dels continguts treballats en la Fase I. Es pot interpel·lar als alumnes sobre les diferents parts de la formació feta a primer, intentant que siguin ells/es els/les que aportin els diferents continguts. On no recordin, o hi hagi llacunes, l'educador/a complementarà la informació. Explicació dels objectius que es pretenen assolir amb aquest treball reforçant la idea de complementarietat a la formació que rebran els alumnes de primer i a la confiança del centre en els seu coneixement i compromís en la lluita contra l'AEI.

Objectius:

- Emmarcar el treball que realitzaran els alumnes al llarg de les diferents activitats.
- Motivar els alumnes.
- Recordar els coneixements obtinguts sobre AEI a primer d'ESO.

Temporalització: 10'

- **Introducció a La Campanya Publicitària**

Descripció i funcionament: S'explica que el projecte consisteix en el disseny d'una campanya publicitària per a la prevenció de l'AEI, dirigida a tot el centre escolar, però posant especial atenció en els alumnes de primer que són nous a

l'IES. Es recorda als joves que els alumnes de primer faran la mateixa formació que ells van fer i que la seva campanya passarà a reforçar el que han après i els donarà el missatge que no estan sols en la lluita contra l'AEI.

Per a introduir el treball es demana als alumnes, què creuen que és una campanya publicitària, i que intentin definir-ho. Es recullen les idees en un full gran. L'educador/a complementa les explicacions i ofereix una breu definició: una campanya publicitària és un conjunt d'estratègies comercials que tenen com objectiu donar a conèixer a través de diferents formats o mitjans de comunicació, un producte, servei, o missatge. La campanya està dirigida a un grup destinatari determinat.

Per tant, tindriem un destinatari ja definit (tot el centre escolar, en especial atenció als alumnes de primer), i un objectiu a treballar (la prevenció de l'AEI).

A continuació es presenta als joves els formats amb els que treballaran: cartells, mural, bústia de denúncia, *spot* publicitari i cançó. S'explica tot seguit la metodologia de treball que s'utilitzarà, adjudicant les diferents propostes a les assignatures corresponents (es pot presentar l'esquema en un full gran per a que tothom ho pugui veure):

ASSIGNATURES	FORMAT
Educació visual i plàstica	Logo, Cartells
Música	Cançó
Llengua castellana i literatura	Lletra cançó
Projecte de prevenció de l'AEI	Eslògans, Enregistrament del "videoclip"
Aula Oberta	Creació de les bústies de denúncia

En el cas que l'IES no disposi d'alumnes en règim d'Aula Oberta, es pot comptar amb la utilització de caixes de cartró, transformades en bústia de denúncia, realitzant tot el treball en les hores de plàstica, per lo que seria necessari afegir

una altra sessió. La idea, si hi ha grup d'Aula Oberta, és d'implicar aquests alumnes en la campanya a través de la creació de les bústies ja que sovint es queden força al marge de la resta d'alumnes del centre. Aquesta activitat seria una molt bona excusa per introduir-los en el tema i integrar-los en una activitat conjunta amb d'altres joves del centre.

Pel què fa a la lletra de la cançó, s'ha escollit la llengua castellana, donat que el gènere musical que es treballarà (el rap) té més tradició en aquesta llengua i els exemples aportats en la dinàmica són en aquesta llengua però s'entén que aquest mateix treball es podria realitzar adaptat a les altres llengües del currículum escolar dels joves.

Objectius:

- Introduir el concepte de campanya publicitària.
- Introduir els joves en la metodologia i estructuració del projecte.
- Motivar els joves i crear expectatives.

Temporalització: 10'

• Dinàmica Coneixements Previs Sobre Publicitat

Descripció i funcionament: S'explica als joves que com el nostre objectiu és el disseny d'una campanya publicitària. Primer de tot hem de saber quins coneixements tenim en referència a aquest tema. Per a fer-ho es faran petits grups de tres persones de forma aleatòria i se'ls passarà un qüestionari (annex materials fase II, pp.174-175) a respondre conjuntament

Un cop contestades les preguntes, es situa als joves en semicercle, i es passa a la posada en comú en un paper gros. Es pregunta quin tipus de producte hem

recordat, i s'afegeixen palets en els que siguin repetits, per a observar quins anuncis causen més impacte en ells/es. Després es pregunta què recorden millor dels anuncis escollits, i també es recull conjuntament en el paper, apuntant palets a les diferents opcions per a veure les més votades. Es pot fer una reflexió sobre la importància de tots els elements i de com en uns anuncis recordem millor unes coses i en d'altres, altres, i com recordem coses que en teoria no tenen gaire a veure amb el producte que s'anuncia. Reflexió sobre el paper de la música, de la imatge, dels eslògans, etc. També es pot reflexionar al voltant del significat de les imatges, què pretenen transmetre, què prometen o suggereixen als espectadors, etc. Una altra reflexió que es despendrà de la pregunta 3, és si recordem tan sols la publicitat que ens agrada o també recordem la publicitat que ens desagrada. Quines estratègies fan servir els publicistes per a que recordem els seus productes?

Amb la reflexió i posada en comú de l'anàlisi sobre el públic objectiu dels diferents anuncis, podem recordar el nostre públic potencial (centre i en particular, joves de primer d'ESO), i per tant, les característiques que haurem de tenir en compte per a fer-ho atractiu.

Objectius:

- Recollir el coneixement previ dels joves en publicitat.
- Analitzar el funcionament de la publicitat.
- Introduir els conceptes clau a tenir en compte a l'hora de dissenyar una campanya publicitària.

Temporalització: 15'

- **Dinàmica Sobre Logotips**
-

Descripció i funcionament: S'agrupen els joves en grups de tres de forma aleatòria. Es descriu breument què és un logotip o logo (com es coneix col·loquialment): un element gràfic que identifica una persona, empresa, institució o producte. Els logotips solen contenir símbols associats a qui representen. Es disposen per l'aula utilitzant el màxim l'espai disponible, tantes cadires com alumnes i una taula per grup. Es passa a tots els grups un full amb exemples de logos (annex materials fase II, p.176), i un full amb preguntes (annex materials fase II, p.177) a respondre conjuntament. En la pregunta que diu que han d'escollir tres logos, s'escollirà un per alumne integrant del grup.

Un cop contestades les preguntes es passa a la posada en comú. Per això es disposa als alumnes en semicercle al costat dels seus companys/es d'equip i s'apunten les conclusions de cada logo en un full gran. S'analitza logo per logo entre tots, preguntant, quin grup l'ha escollit i què hi han posat. Es complementen les informacions i s'aporten reflexions també dels logos no escollits. Coses que es poden comentar: a vegades el logo només és text i color (el text funciona com imatge), a vegades el logo és una imatge o símbol que substitueix un text (es sobreentén), a vegades combina les dues coses (imatge i text), a vegades el logo són lletres que resumeixen el nom complet, etc. Hi ha diverses formes i totes poden ser apropiades. La rellevància dels colors escollits, de la tipografia, de les formes o símbols, etc. Es comenta als joves que el tema dels logotips es continuarà treballant en la propera classe d'Educació plàstica i visual, on es destinarà una hora a la creació pròpiament dels logotips. Posteriorment, es portaran tots els logotips realitzats a la següent sessió del projecte i es realitzarà una votació per escollir el logotip finalista de la classe.

Objectius:

- Conèixer el significat de logotip.
- Analitzar i reflexionar sobre alguns dissenys coneguts de logotips.
- Dotar d'elements els alumnes per al disseny d'un logo anti AEI.

Temporalització: 25'

Material necessari per primera sessió:

- Tres fulls grans per a recollir conclusions de les activitats.
- Un full gran amb la relació d'assignatures i formats a treballar.
- Tants fulls com grups de qüestionaris sobre coneixements previs de publicitat.
- Tants fulls com grups d'exemples de logotips.
- Tants fulls com grups de qüestionaris sobre logotips.
- Retoladors.

2^a sessió. Creació de logotips.

(Veure sessió en annex assignatures Fase II, pp.193-194)

5.2.5.6 3^a sessió: Aprofundint en les parts d'una campanya publicitària

• **Dinàmica Coneixements Previs Sobre Eslògans**

S'explica als joves que per a realitzar el treball posterior, necessitarem idees, transformades en eslògans, per a que es sintetitzi el missatge que volem transmetre, i per a fer-lo atractiu.

Es pregunta als joves si saben què és un eslògan? Amb les seves aportacions, complementant-les si cal, s'arriba a una definició breu i sintètica que pugui ser entesa per tots. Per exemple: un lema publicitari o eslògan és una frase memorable usada en un context comercial o polític, com expressió repetitiva d'una idea o d'un propòsit publicitari per a resumir-lo i representar-lo en una dita. El bon

eslògan ha de ser curt, original i impactant. Els comercials recorren a la utilització de figures literàries i d'altres estratègies per aconseguir que es fixin en la memòria.

Es fan grups de tres de forma aleatòria i se'ls passa un full (annex materials fase II, pp.178-179) amb preguntes a contestar conjuntament de forma silenciosa. Un cop contestades les preguntes es passa a la posada en comú. Per a fer-ho es situaran els joves en semicercle al costat dels membres del seu grup. Es recolliran en un full gran les causes que creuen que fan que es recordi un eslògan, tan dels aportats pels alumnes, com dels aportats per el qüestionari, i es complementarà si cal per part dels adults participants. Per a la posada en comú, es pot utilitzar el full de correspondències dels eslògans (annex materials fase II, p.180), i veure quina relació té amb el producte o marca que representa. Es pot demanar quins no han pogut identificar i intentar esbrinar les causes, si n'hi ha.

Objectius:

- Conèixer el concepte d'eslògan.
- Analitzar i reflexionar sobre les causes de l'èxit dels eslògans.
- Desvetllar algunes de les estratègies utilitzades en la creació d'eslògans.
- Dotar els alumnes d'elements per el treball posterior sobre eslògans.

Temporalització: 13'

• Dinàmica Sobre Creació D'eslògans

Descripció i funcionament: Un cop ja s'ha estudiat una mica, com funcionen els eslògans comercials, i la importància que tenen aquests per a aconseguir fixar en la memòria del públic un missatge o un producte, es passa a fer un exercici de creació d'eslògans que serviran per donar cos a la campanya i unificar criteris.

Per a la creació d'eslògans es formen grups de tres alumnes de forma aleatòria i se'ls reparteix un full (annex materials fase II, p.181) amb preguntes orientadores. Un cop contestades, es passa a la creació pròpiament dita d'eslògans anti AEI. Cada grup ha de presentar un eslògan. Es recolliran tots en un paper gran. Un cop els tenim tots, cada petit grup en vota dos, els que més li agraden, per aconseguir descartar els menys adients. Si continuen quedant molts, es passa a una altra votació on només en podran escollir un. Haurien de quedar un màxim de 8 eslògans que serien les opcions més votades. Aquests eslògans seran la base per els diferents suports de la campanya, sobretot pels cartells.

Objectius:

- Crear eslògans anti AEI.
- Fomentar la creativitat i el compromís.
- Escollir entre tots els eslògans de la campanya.

Temporalitat: 15'

• Dinàmica ¿Com Fer Un Cartell?

Descripció i funcionament: Es diu als joves que el primer pas per a l'elaboració dels cartells és tenir clar què es vol comunicar i a qui va adreçat. En el cas concret de la nostra campanya, el missatge és el rebuig a l'AEI i el destinatari és tot el centre escolar, amb especial atenció als alumnes de primer. Els cartells han de ser simples i clars. Només s'han d'utilitzar els elements estrictament necessaris, ja que l'excés d'informació confon.

El disseny dels cartells ha d'incloure, un dels eslògans finalistes, una imatge (pot ser dibuix, pintura o fotografia), i el logotip (escollit al final d'aquesta sessió). El logotip ha de ser visible i ajudarà a identificar el cartell en el context de la campanya publicitària però ha de situar-se en segon terme. La imatge escollida ha

de donar suport al factor narratiu del text per desvetllar el màxim interès possible i afavorir-ne la lectura. Però també ha de contenir informació i no ser només un element decoratiu.

Se'ls passarà un full (annex materials fase II, p.182) amb una mostra de diferents cartells a comentar entre tots/es. Se'ls pot preguntar: quin cartell els crida més l'atenció? Per què? Quin creuen que és més bonic a nivell estètic? Quin més impactant? Quines estratègies creuen que utilitzen els dissenyadors d'aquests cartells per cridar la nostra atenció? Quin espai ocupa el logotip, si n'hi ha? S'obre el debat i s'aporten reflexions que ajudin a extreure conclusions i continguts. El temps per a la reflexió ha de ser breu, uns 5 minuts, per a que doni temps a desenvolupar el treball posterior.

Feta aquesta introducció ja es poden crear els grups de treball. Es faran grups de tres de forma aleatòria i se'ls passarà un qüestionari (annex materials fase II, p.183) per orientar-los en el treball. Aquests petits grups es mantindran en la segona part de la creació dels cartells que es desenvoluparà en el context de l'assignatura d'Educació visual i plàstica, i per tant, hauran de guardar aquest full i aportar-lo a la propera classe de l'assignatura . Els alumnes que hagin escollit posar una imatge o una pintura en el seu cartell hauran de buscar-la pel seu compte i aportar-la en la sessió de creació del cartell. Es convenient de mostrar als joves la mida definitiva (cartolina blanca A2 (420 × 594 mm)) que ha de tenir el cartell per a que puguin situar a escala els diferents elements.

Objectius:

- Dotar de coneixements mínims per a l'elaboració de cartells posterior.
- Esbossar idees per a la creació de cartells en la propera sessió dins l'assignatura d'Educació visual i plàstica.
- Formar els grups de treball per a l'elaboració dels cartells.

Temporalització: 25'

- **Elecció De Logotips**

Descripció i funcionament: Es penjen tots els logotips realitzats en l'assignatura d'Educació visual i plàstica en una paret. Els alumnes es disposen al davant asseguts en semicercle, intentant tenir una bona visió de les propostes. Cada grup ha de votar els dos que més els hi agradin. Es mantenen els que aconseguixin més vots. Es fa una segona ronda on només es pugui votar un. Al final només n'ha de quedar un. Si hi ha un empat es jugarà a sorts.

El logotip escollit haurà de competir amb els altres escollits pels diferents grups del mateix curs que participen del projecte. Per tant, hi hauran varis logotips candidats a simbolitzar la campanya, tants com grups classe. Per agilitzar el procés, i afegir emoció a la tria, l'elecció del logotip final es reserva als/les professors/es titulars de l'assignatura d'Educació visual i plàstica. El resultat de la tria serà presentat als alumnes a l'inici de la segona sessió de l'assignatura (creació de cartells), per a que puguin utilitzar-lo en les seves composicions.

El logotip escollit, haurà de ser utilitzat i reproduït per tothom en els cartells i en la decoració de les bústies de denúncia. S'haurà de passar el logotip guanyador als alumnes de l'Aula oberta per a que l'estampin en les bústies de denúncia.

Objectius:

- Escollir entre tots/es un logotip finalista representatiu de la seva classe per a la campanya publicitària.

Temporalització: 7'

Material necessari per tercera sessió:

- Dos fulls grans.
- Tants fulls com grups de qüestionaris sobre coneixements previs sobre eslògans.
- Tants fulls com grups de correspondències eslògans amb marques.
- Tants fulls com grups de qüestionaris sobre creació d'eslògans.
- Tants fulls com grups d'exemples de cartells.
- Tants fulls com grups de qüestionaris sobre cartells.
- 6 fulls de mostra A2 (420 × 594 mm).
- 6 regles per prendre les mides.
- Tots els logotips realitzats en l'assignatura d'Educació visual i plàstica.
- Retoladors.
- Llapisos de colors.
- Bolígrafs.
- Cinta adhesiva.

4^a sessió. Creació de cartells.

(Veure sessió en annex assignatures Fase II, p.195)

5.2.5.7

5^a sessió: Introducció a la creació d'una cançó

• Dinàmica Preparació Lletra del Rap

Descripció i funcionament: S'explica als joves que com a part de la campanya publicitària hauran de crear un rap, la lletra i la música. Es realitzarà una part preparatòria en aquesta sessió, i completaran la feina, primer escrivint la lletra en

classe de l'assignatura de Llengua castellana i literatura, i després, la musicaran en la classe de Música.

Per a fer-ho primer es donarà una breu descripció de què és el rap: és un tipus de recitació rítmica en rimes, jocs de paraules i poesia, sorgit a mitjans del s.XX entre la comunitat negra dels EEUU. És un dels quatre pilars fonamentals de la cultura hip hop, i a vegades, se li'n diu així, encara que això és incorrecte. Es pot interpretar a capella, però normalment va acompanyat d'un fons musical rítmic conegut com "beat". Els intèrprets de rap són els MC's, que són les sigles en anglès de mestre de cerimònies.

Per a introduir el tema, el primer que es farà és escoltar dos raps creats per dos MC's (Bazzel i Zpu) sobre el tema que nosaltres tractem, l'AEI. El primer està escrit des del punt de vista de l'agressor, i el segon, des de el punt de vista d'una víctima d'AEI.

<http://www.youtube.com/watch?v=3ReTZ-QS2Ik&feature=related>

S'ha escollit aquesta cançó com a exemple per ser un rap que parla específicament sobre l'AEI des de dos enfocaments diferents. La qualitat, sobretot de la segona part (Bazzel), és força minsca, però es pot comentar als joves i els pot servir d'incentiu i d'exemple, d'un rap mal fet, amb contraposició a un altre, més aconseguit (Zpu-primera part). Per a que els joves puguin seguir bé la lletra se'ls passarà dos fulls amb el text (annex materials fase II, pp.184-185). Un cop escoltat el tema es faran grups de cinc, de forma aleatòria. Cada grup s'asseurà al voltant d'una taula amb tantes cadires com membres tingui el grup intentant aprofitar el màxim l'espai disponible per a que no es molestin uns als altres.

Se'ls donarà d'un full (annex materials fase II, p.186) amb unes preguntes a contestar entre tots/es per orientar-los en la creació del seu tema.

Un cop contestades les preguntes, es donarà a cada grup una plantilla (annex materials fase II, p.187) per escriure un esborrany de la lletra. L'estructura serà igual per tots els grups (estrofa + estrofa + tornada + estrofa + repetició de la tornada).

No és imprescindible que aconseguixin finalitzar l'exercici amb tota la lletra complerta, se'ls ha de recordar que ja disposaran de un temps específic a l'assignatura de Llengua i literatura castellana per aquesta finalitat, però els grups que vagin més ràpid podran avançar feina, i els més atraçats, podran al menys recollir les idees principals tenint d'orientació l'estructura final de la cançó.

Objectius:

- Introduir el treball a través de la presentació d'uns models de rap.
- Motivar la imaginació i facilitar-los l'aportació d'idees i l'elecció d'un tema.
- Desenvolupar el tema escollit.
- Realitzar un primer esborrany del rap per a ser polit posteriorment en la classe de Llengua i literatura castellanés.

Temporalització: 40'

• Dinàmica Sobre Distribució Dels Cartells

Descripció i funcionament: Es penjen de forma provisional tots els cartells en una paret de la classe amb l'ajut dels joves. S'ha de fer amb una cinta adhesiva doblegada, enganxada a la part del darrera, tenint cura de no malmetre'ls ja que aquest no serà el seu emplaçament definitiu. Els joves s'asseuen en semicercle davant dels cartells per a que puguin: observar-los uns moments, valorar-ne l'impacte, i prendre consciència de la feina feta. Se'ls felicita pel treball realitzat.

En una altra paret de la classe es penja un paper gros amb el mapa de tots els espais del centre, interiors i exteriors. Prèviament s'hauran marcat diferents zones amb diferents colors. Cada color o zona, estarà destinat a una classe, i per tant, hi haurà tantes zones diferents com grups classe participants en el projecte.

S'ajunten els mateixos equips que van elaborar conjuntament el cartell. Se'ls facilita un full (annex materials fase II, p.188). Han de definir tres llocs possibles on podrien penjar el seu cartell dintre de la zona que se'ls ha adjudicat i marcar-los en el mapa del full. El full té una reproducció en petit de la zona que els ha tocat (en el nostre cas és un mapa hipotètic). Per a cada centre s'hauran de dibuixar els mapes corresponents a les seves instal·lacions. Seguint el mateix ordre en què s'han penjat els cartells, cada grup escollirà el millor lloc que hagi pensat. Si no està ocupat el lloc, s'aixecaran i el marcaran en el full gros. Així cada grup fins que tots sàpiguen quin lloc ocuparà el seu cartell. Si el lloc triat ja ha estat escollit per un altre grup, provaran amb la segona o tercera opció. Si els tres llocs escollits ja fossin ocupats, els adults presents en la sessió els suggeriran algun espai que vacant que no hagi estat mencionat.

El full gros amb els emplaçaments dels cartells escollits s'ha de guardar per a la sessió de la preparació del desplegament de la campanya per a recordar on s'han de penjar els cartells definitivament.

Objectius:

- Prendre consciència de la feina feta.
- Valorar-ne l'impacte.
- Obtenir un mapa consensuat de distribució dels cartells.

Temporalitat: 20'

Material necessari per cinquena sessió:

- Un ordinador amb connexió a internet.
- Canó de projecció.
- Tantes lletres de la cançó “*El último de la fila*”, com alumnes participants.
- Tants fulls com grups dels qüestionaris per a la creació d'un rap.
- Tants fulls com grups de plantilles esborranys del rap.
- Tots els cartells elaborats pels alumnes a la classe d'Educació visual i plàstica.
- Cinta adhesiva.
- Un mapa gros de les instal·lacions del centre escolar, amb els colors diferents que delimiten les zones que toquen a cada classe.
- Tants fulls com grups sobre distribució de cartells (cada grup té un mapa diferent).
- Bolígrafs.
- Retoladors.

6^a sessió. Creació Lletra D'un Rap.

(Veure sessió en annex assignatures Fase II p.196)

7^a sessió. Creació i gravació d'un Rap.

(Veure sessió en annex assignatures Fase II pp.197-198)

5.2.5.8

8^a sessió: Preparació del “videoclip”

• Presentació Del Rap Guanyador

Descripció i funcionament: Es felicita als joves per la seva participació i feina feta. Es recorda que malgrat tots els temes podrien ser susceptibles de ser gravats en format de “videoclip”, tan sols hi ha temps per a la realització d’un, i que per tant, s’ha escollit un dels temes d’entre tots els treballs.

Per a fer més emocionant aquesta part es pot escenificar la notificació com si es tractés d’una cerimònia, tipus entrega dels “Óscars”. L’educador/a pot tenir el títol de la cançó i els noms dels membres que l’han realitzat anotats en un full dins un sobre que obrirà i llegirà davant tots els assistents. Un cop s’ha notificat el tema guanyador es poden dir les valoracions concretes que han fet que s’escollís aquest tema sent també un punt important de valoració, a part de la qualitat, la capacitat de treball en equip. Es farà entrega a tots els participants d’un cd amb tots els raps realitzats per la classe.

Objectius:

- Escollir un tema per a la realització conjunta d’un videoclip.
- Valorar la feina feta dels joves.
- Repartir un cd amb tots els temes a cada jove.

Temporalitat: 10’

- **Preparació Del “Videoclip”**

Descripció i funcionament: El primer pas, un cop notificada la cançó guanyadora, serà la de fer petits grups, d'uns tres alumnes de forma aleatòria. Es demana als joves que s'ajuntin amb els membres del seu grup. Es necessitarà una taula per grup i tantes cadires com participants tingui el grup. Se'ls reparteix un full (annex materials fase II, p.189) on recollir l'anàlisi del tema i recollir les idees que els vagin sorgint. També és convenient passar un full a cada jove amb la lletra de la cançó. Abans de contestar les preguntes s'escoltarà conjuntament el tema.

Un cop contestades les preguntes es passa a la posada en comú. Per a fer-ho s'aniran anotant les idees en un full gran i escollint entre tots les més encertades. Un cop es tenen les imatges i escenes escollides, s'apunten en un altre full gran i es reserva al costat una columna a omplir per a cada fragment de text (estrofa o tornada). En la columna buida s'han d'anar apuntant els diferents elements “*d'atrezzo*” que es necessitaran per el rodatge, i entre parèntesis, la persona o persones concretes que s'encarregaran d'aportar-ho a classe el dia de la gravació. Quan ja es tingui el llistat d'elements “*d'atrezzo*” i les persones que s'encarregaran de dur-lo, es demana als joves que s'ho apuntin (cadascú el que li toqui) i que recordin la importància de no oblidar-se'n, ja que si el dia de la gravació no ho han portat serà tot el grup el perjudicat.

A continuació, en un full gran nou, es tornen a apuntar altre cop les diferents escenes que ja s'han acotat amb una columna en blanc a omplir entre tots. Ara es tracta de definir quants personatges són necessaris en cada escena i quin paper tindran. Es recorda al grup que seria interessant que en algun moment puguin sortir tots els integrants del grup, ja sigui repartits en les diferents escenes, o incloent alguna agrupació més nombrosa en alguna de les parts (per exemple en la tornada). Un cop definits els personatges necessaris, començant per l'inici de la cançó, es demanen voluntaris per a representar els diferents personatges. Si hi ha

més d'un voluntari l'elecció es farà en cada cas per sorteig. S'ha de recordar als joves que han de memoritzar el tema perquè hauran de fer *“playback”* sobre el tema gravat.

Un cop definits els personatges, si queda temps, es passarà a assajar la cançó. És important de disposar de la base musical que es va escollir en el seu moment per aquest tema, i per tant, serà convenient de tenir un ordinador on es pugui reproduir la música per a poder cantar al damunt. Si en el tema original s'han utilitzat instruments per acompanyar, caldrà tenir-ho en compte per a dur-los en el dia de la gravació i incloure'ls. Aquests detalls seria convenient que els realitzessin els mateixos joves que van gravar el tema escollit perquè ja tenen una experiència prèvia de com acompanyar el tema. Si no poguessin fer-ho ells perquè participessin com actors en alguna de les escenes, es buscaria altres persones que poguessin fer els acompanyaments. Els alumnes que tinguin l'experiència prèvia de com acompanyar el tema ensenyarien als nous intèrprets com s'ha de fer. També es pot optar per a no escenificar els acompanyaments amb instruments. Cada grup haurà de escollir la seva opció.

Objectius:

- Escollir entre tots les imatges i escenes que donaran cos al *“videoclip”* el dia del rodatge.
- Escollir els diferents personatges que interpretaran les diferents escenes.
- Escollir els elements *“d'atrezzo”* necessaris per al rodatge del *“videoclip”*.
- Assajar (si dóna temps) les diferents escenes del *“videoclip”*.

Temporalització: 50'

Material necessari per vuitena sessió:

- Un sobre amb l'opció guanyadora i els components del grup.
- Tants cd's amb tots els temes de la classe com joves participants.
- Un reproductor musical amb altaveus.
- Tants fulls com joves participants amb la lletra de la cançó escollida.
- Tants fulls com grups dels qüestionaris de preparació del "videoclip".
- Tres fulls grans en blanc.
- Cinta adhesiva.
- Bolígrafs.
- Retoladors.

5.2.5.9

9ª Sessió. Rodatge Del "Videoclip"

• Dinàmica De Gravació Del "Videoclip"

Descripció i funcionament: Per a la realització d'aquesta part serà necessari recuperar els dos fulls grans que es van fer prèviament amb cada grup classe (el de les escenes per estrofa i el "d'atrezzo"). Es penjaran en la paret a mode de recordatori i per a guiar el treball. Es comença a gravar la primera escena definida amb els protagonistes i "atrezzo" corresponent. És necessari un reproductor de música per a poder escoltar el tema i que puguin fer "playback" mentre actuen. D'una en una es van gravant les diferents escenes en l'ordre establert. S'ha de demanar que la resta del grup observi en silenci per a que es pugui realitzar bé el treball i es puguin concentrar en les representacions els diferents actors i actrius. Un cop recollides totes les imatges es recorda als joves que en la propera sessió es

farà un passi del “*videoclip*”, i que en la segona part, es definiran les accions concretes a fer per al desplegament complet de la campanya publicitària.

Objectius:

- Gravar les escenes i imatges definides en l’anterior sessió.
- Recordar el treball de la propera sessió.

Temporalització: 60’

Material necessari per novena sessió:

- Els dos papers grans definits a l’anterior sessió (escenes i “*atrezzo*”).
- Els diferents elements “*d’atrezzo*” que es van acordar a l’anterior sessió i instruments musicals d’acompanyament, si són necessaris.
- Un reproductor musical amb altaveus.
- Una càmera de vídeo per gravar les escenes.
- Cinta adhesiva.

5.2.5.10 10ª Sessió. Preparació desplegament de la campanya publicitària.

- **Passi del “*videoclip*”**

Descripció i funcionament: El primer pas per aquesta sessió és fer un retorn de la feina feta en l’anterior sessió a través del passi del “*videoclip*”. El muntatge del vídeo s’haurà fet pel mateix/a educador/a per a no allargar la durada del projecte. Es realitzarà un muntatge senzill. Es poden realitzar a través dels mateixos programes que faciliten les càmeres de vídeo o amb d’altres programes gratuïts que s’ofereixen a la xarxa. Depenent del centre i de la voluntat també es podria realitzar aquesta part com una sessió específica, tenint en compte però, que això

allargarà el procés, i que és força difícil treballar el muntatge d'un sol "videoclip" amb grups nombrosos (30 aprox.). També s'ha de tenir en compte que a segon no hi ha una assignatura específica de noves tecnologies, i que tan sols una part dels joves, i en no tots els IES, treballen les noves tecnologies de forma optativa.

Es passa el "videoclip" a tota la classe. Se'ls felicita per la feina feta.

Objectius:

- Veure el producte final conjuntament.
- Felicitar els joves per la feina feta.

Temporalitat: 10'

• Preparació Del Desplegament De La Campanya Publicitària

Descripció i funcionament: Cada classe farà la distribució del seu material per a un grup classe del curs de primer d'ESO. S'adjudica una classe de primer. Si no coincideixen el nombre de grups s'haurà de veure en cada cas com s'organitza. Els grups menys nombrosos podrien fer-ho conjuntament, o en cas contrari, el mateix grup pot assumir dos classes. També es podria comptar la classe d'Aula Oberta com a destinataris de la campanya, i així fer-los un retorn per la seva participació.

Un cop saben la classe que els correspon es tracta de preparar la presentació de la campanya.

Es fan grups de cinc de forma aleatòria i se'ls dóna un full (annex materials fase II, p.190) a ser contestat conjuntament. Un cop contestades les preguntes es passa a fer una posada en comú en un full gran. Les contestacions consensuades de les

diferents preguntes aniran construint el guió de la presentació. Es demanaran voluntaris per a explicar cadascuna de les parts, si no surten voluntaris o n'hi ha més d'un, es farà a sorts. També es pot decidir l'opció de formar equips de més d'una persona per les diferents parts, i s'aniran anotant els noms dels responsables al costat del guió gros. La resta del grup que no tingui cap tasca assignada es pot encarregar de portar el material necessari per la presentació, i de penjar els cartells del grup en els llocs que ja s'havien assignat amb anterioritat a la sortida de la presentació. Es recomanable de penjar el full gran amb el mapa on es van marcar els llocs on penjar els cartells.

Cada jove que hagi de fer una part de la presentació, s'anotará en un full el què ha de dir per a poder-ho memoritzar i l'ordre en que ho ha de fer.

Un cop s'han repartit les tasques es farà un assaig general de la presentació.

Objectius:

- Crear un guió de presentació de la campanya publicitària.
- Repartir les tasques de diferents parts de la presentació de la campanya publicitària i distribució de cartells.
- Assajar la posada en escena de la presentació de la campanya publicitària.

Temporalitat: 50'

Material necessari per desena sessió:

- Televisor i dvd, o ordinador i canó projector, per al visionat del “videoclip”.
- Tants fulls com grups de preparació de la campanya publicitària.
- Un full gran.
- Retolador.
- Cinta adhesiva.
- Folis blancs i bolígrafs.
- Full gran amb el mapa dels llocs on penjar els cartells.

5.2.5.11 11^aSessió. Desplegament de la campanya publicitària.

- **Dinàmica de Repàs General**

Descripció i funcionament: Aquesta és la última reunió per a fer un últim repàs al desplegament de la campanya. Prèviament s’ha acordat amb el professor/a o tutor/a de la classe de primer corresponent el nostre pas per la seva classe en la segona meitat de l’hora. Es fa un últim assaig general de la presentació seguint el guió establert i el paper de cadascun dels joves amb les diferents responsabilitats que els pertoca. Un cop s’ha fet el repàs i s’ha repassat el material, és l’hora d’anar a primer a presentar el producte final: “*La campanya publicitària anti AEI*”. S’ha d’encoratjar als joves i felicitar-los per la feina feta.

Objectius:

- Comptabilitzar tot el material necessari per la campanya i els responsables de cadascuna de les parts de la campanya publicitària.
- Fer un repàs general de la presentació.
- Motivar als joves.

Temporalitat: 25'

- **Desplegament De La Campanya Publicitària**

Descripció i funcionament: Aquest és l'acte de conclusió del treball realitzat al llarg de les sessions. Es desplaça tot el grup a la classe de primer que els ha tocat i s'inicia la presentació de la campanya publicitària tal com s'ha assajat, seguint el guió de les diferents parts:

- Presentació del grup.
- Feina realitzada al llarg del projecte.
- Objectius.
- Presentació del “*videoclip*”.
- Passi del “*videoclip*”.
- Presentació de les Bústies de denúncia.
- Entrega de la Bústia de denúncia corresponent.
- Recomanacions sobre l'AEI.
- Conclusions i comiat.

Al sortir de la presentació de primer els alumnes encarregats dels cartells els penjaran en les zones escollides. A partir d'aquí, seria desitjable que els diferents temes musicals gravats pels joves es passessin pel fil musical del centre, si en disposa, per marcar les sortides de classe. Aquest fet, més la presència dels

cartells per tot el centre, seran la imatge de la campanya més enllà de les classes de primer d'ESO.

Objectius:

- Desplegar la campanya publicitària.
- Realitzar la presentació del treball a primer d'ESO.

Temporalitat: 35'

Material necessari per onzena sessió:

- Full gran amb el guió pautat.
- Televisor i dvd, o ordinador i canó projector, per al visionat del "videoclip".
- Cinta adhesiva.
- Bústia de denúncia.
- Cartells publicitaris.

Amb aquesta última sessió de desplegament de la campanya publicitària preparada entre tots/es al llarg de les sessions, conclou el projecte per segons d'ESO. Quedarà per fer un retorn amb el tutor a través del qüestionari d'avaluació final, que serà útil tant per avaluar el projecte, com també, per a generar un diàleg sobre l'experiència viscuda dels joves amb el tutor.

El programa que he presentat pretén ser una eina de treball, pràctica, per aplicar amb els joves de primer i segon d'ESO per a la millora de la prevenció i la detecció de casos d'AEI. El programa per si sol, pot ser aplicat, però s'ha de tenir en compte que si no forma part d'un conjunt de mesures més ampli, amb un enfocament més global, la seva utilitat es veurà molt disminuïda.

El programa ha estat dissenyat per a que sigui aplicat per a una figura externa (educador/a), però amb la intencionalitat que, al mateix temps que es realitza en dos anys consecutius, es formin els professionals dels centres perquè puguin aplicar-ho ells mateixos de forma autònoma. Per tant, al mateix temps que es desenvolupa el programa, es capacita als centres per a les seves posteriors aplicacions. Amb aquest format s'ha intentat fugir de les fórmules actuals que s'utilitzen en els centres en el tractament d'aquest tipus de matèries, per a fer-lo més significatiu pels joves, i més compromès per part dels adults referents dels centres.

Fruït de les reflexions sobre la meua experiència com a professional extern que ha realitzat tallers puntuals als IES, he cregut que era important trobar una forma alternativa que permetés la col·laboració, però que traspassés el treball i la responsabilitat posteriors, a qui li pertoca, en aquest cas, els professionals de l'educació que són plantilla dels centres. Si pensem que són ells qui es troben a primera línia, qui té un tracte quotidià amb els joves, i que també, són qui detecta i gestiona els casos que sorgeixen durant el curs escolar, em sembla de molta utilitat formar-los i aportar-los eines, per a que puguin actuar adequadament en el futur davant l'AEI. També m'ha fet decidir en aquest sentit, la demanda continuada dels professionals amb els que he contactat al llarg d'aquests anys, de tenir eines concretes i informació suficient, per a poder actuar de forma correcta.

Massa sovint les actuacions preventives i formatives en els IES al voltant de diferents temàtiques (salut, tractament de gènere, racisme, etc.), s'inclouen en el currículum de forma puntual, sense fer-ne un anàlisi complert per rendibilitzar els efectes buscats i sense una aplicació coordinada a través dels diferents continguts curriculars de les diferents assignatures. Això fa que aquestes formacions siguin aplicades, desvinculades del context escolar, reduint-ne l'impacte i els efectes que s'esperen obtenir amb la seva aplicació.

La prevenció de l'AEI comença per la implicació volguda i sostinguda de tot l'equip del centre escolar. S'ha de tenir en compte que els centres escolars són agents importants de socialització, i no tan sols agents de transmissió de coneixements. Els joves passen moltes hores als IES, per tant, davant l'objectiu de prevenir l'AEI s'ha de demostrar un lideratge clar dels centres. Una de les claus bàsiques per tenir èxit és fer-se amb una fama de centre intransigent i contundent respecte a la violència, i compromés en aquest sentit i en d'altres aspectes relacionats com, la igualtat d'oportunitats, la justícia social, etc. S'ha de demostrar a través de la vida pràctica escolar i defugir les retòriques buides.

Com ja he dit en altres apartats, he escollit l'actuació en primers i segons d'ESO per ser els cursos on estadísticament es donen més casos, i també, perquè són els joves qui pateixen en primer terme els efectes de l'AEI, i en conseqüència, la primera font de detecció de casos. Em consta que molts joves no són conscients del significat real de l'AEI i de l'envergadura dels efectes que poden tenir en les persones que ho pateixen.

Per tant, el sentit d'aquest programa, depèn en part, d'altres actuacions o aspectes que s'han de tenir en compte i que citaré a continuació:

- S'han d'esmerçar els esforços necessaris per a que tot l'equip docent i personal divers que treballa als centres rebin la formació adequada sobre AEI. El professorat ha de saber detectar les situacions conflictives el més aviat possible, per a poder actuar amb rapidesa, donada la rellevància de les lesions produïdes per l'AEI i del seu progressiu agreujament amb el pas del temps. A aquest efecte, caldrà revisar les estratègies d'observació i detecció que utilitzen, avaluant-les si cal, per saber-ne la seva efectivitat i saber si s'han de millorar o complementar.
- El professorat ha de disposar de la suficient formació per a un correcte tractament inicial dels casos detectats. Hi ha estratègies que s'utilitzen sovint per part dels professors que poden ser més perjudicials que beneficioses (ex: enfrontar víctimes amb assetjadors). Necessiten conèixer el procés a seguir i els recursos que disposen. També han d'estar assessorats i acompanyats d'altres figures professionals (integradors socials, educadors socials, mediadors culturals, psicopedagogs, psicòlegs, etc.) o unitats destinades a aquest fi, com unitats de convivència. La formació al respecte els permetrà saber quan un cas ha de ser derivat, o necessita de la intervenció o suport d'un servei extern, com l'EAP o l'USCE.
- Davant els casos que sorgeixin, s'ha de mirar com es dona resposta des de l'espai d'Acció tutorial i defugir les actuacions purament sancionadores.
- El centre ha d'oferir un marc d'actuació clar, una normativa, que sigui coneguda i compartida per tota la comunitat escolar, incloses les famílies. L'estructura del centre ha de facilitar els espais adients pel tractament dels casos més enllà dels espais de coordinació ordinaris, organitzant una comissió específica o Unitat de convivència. Aquest organisme seria l'encarregat de fer el seguiment i avaluació de les actuacions que es

duguin a terme en matèria de prevenció de l'AEI, com també dels casos concrets que sorgeixin.

- L'AEI és un problema complex amb implicacions globals que requereix d'un tractament i prevenció, globals també. Per això, es recomana compartir la informació dels casos amb les persones adultes referents més enllà de la figura del tutor. Es tracta de trencar amb la dinàmica del silenci de l'AEI també entre els adults que d'alguna manera hi participen.
- L'àmbit de la prevenció i la detecció també s'ha d'estendre a les famílies. S'haurien de revisar els espais de relació del centre amb les famílies, comprovant si són suficients, i si cal, implementar-los. Cal estendre la informació sobre l'AEI als familiars, sensibilitzant-los a través d'una sessió o jornada específica, on se'ls faciliti material de suport, dossier o butlletí informatiu, que es puguin endur a mode de recordatori.
- Les famílies implicades en un cas d'AEI, han d'estar informades de la situació concreta en tot moment i de les estratègies que s'apliquin per a la resolució del cas. S'ha de veure la manera de fer participar a la família i d'involucrar-la en el desenvolupament del procés. Una de les queixes reiterades dels familiars dels afectats és el desemparament i la impotència que senten davant aquestes situacions, la manca d'una escolta efectiva per part dels centres, de les seves inquietuds i sentiments.
- Pel què fa a la detecció, estaria bé comptar amb un test específic, com l'ofert a la web de Collell i Escudé (2008): <http://www.xtec.cat/~jcollell/07Materials.htm>. Aquest tipus de qüestionaris resulten efectius pel coneixement dels grups a l'inici del curs escolar, i amb un bon retorn, ajuden a sensibilitzar tant als alumnes, com professors, com a les famílies.

- S'hauria de revisar la vigilància dels espais lliures, i avaluar si és completa (arriba a tots els espais), i suficient, per si cal, millorar-la. Es poden oferir activitats més enllà de les esportives en els espais lliures, com la creació de clubs a mode de *centres d'interès*, al voltant d'activitats com: el dibuix, l'escriptura, la lectura, els escacs, la jardineria, etc. Aquests espais poden funcionar com entorns segurs de relació, i facilitadors de noves dinàmiques, ja que les composicions de grup seran diferents a les del grup classe. Durant el temps lliure, s'ha de vigilar especialment els alumnes vulnerables.
- Una altra cosa a fer, que ajuda a la detecció, és la de millorar els canals de denúncia dels alumnes al centre. Com ja s'ha vist, l'AEI es caracteritza per mantenir-se ocult en el temps. Als alumnes assetjats i als testimonis els costa denunciar els casos al professorat. Per aquests efectes es pot oferir un telèfon de denúncia i atenció a l'AEI, o el repartiment pel centre de bústies de denúncia (mesura inclosa en el projecte presentat), o la creació d'un correu web on es pugui escriure si es necessita d'una manera més indirecta o anònima.
- S'han d'implementar les estratègies de treball cooperatiu en el màxim d'assignatures possibles, així com també, els espais de reflexió i debat entre els alumnes, i de comunicació entre alumnes i professors. Si es vol que els alumnes denunciïn les situacions conflictives de les relacions de grup, s'ha d'enfortir la relació professor-alumne, contemplant els espais necessaris per al diàleg i expressió dels sentiments, enfortint així el vincle i la confiança.
- A primer d'ESO, seria recomanable que a les tutories, durant el primer trimestre sobretot, es realitzessin dinàmiques que en facilitessin el coneixement del grup i l'establiment de vincles positius. Altres aspectes

complementaris i recomanables de treballar a les tutories, són les dinàmiques d'autoconeixement, de millora de l'autoestima, d'assertivitat, d'escolta activa, de participació, de resolució de conflictes, etc.

Aquestes mesures recomanades, serien el marc ideal per a l'aplicació del programa que he creat. Si bé, entenc que la realitat dels centres és complicada i que més enllà de les voluntats dels professionals, hi ha altres qüestions a resoldre, com l'adjudicació temporal necessària per a l'atenció d'aquests aspectes. Malgrat dificultats però, crec, que si hi ha una voluntat ferma des dels equips directius es pot anar millorant en aquest sentit. En els darrers anys s'ha avançat força en la conscienciació sobre l'AEI, ara caldrà veure com es van desplegant les actuacions en el terreny pràctic.

Amb aquest treball, espero haver aportat una eina útil, així com algunes reflexions que crec necessàries pel tractament de l'AEI als centres d'ensenyament secundari. M'agradaria que en els propers anys, l'AEI deixi de ser un problema "*de tota la vida*", i passi de ser "*una cosa de joves*", a una cosa de tots i totes. Espero que en un futur no molt llunyà, quan preguntí sobre experiències viscudes als IES en referència a l'AEI, trobi un nombre significatiu de persones que no tingui cap història que aportar al respecte. Crec sincerament que l'AEI no és un problema inevitable, per això mateix he realitzat aquest treball.

7. BIBLIOGRAFIA

ASSOCIACIÓ EINA (2007). Memòria del projecte de Tallers per a la millora de la convivència als IES públics de Salt 2006/07. Salt

CENTRE REINA SOFIA per a l'estudi de la violència (2005). Informe, *Violencia entre compañeros en la escuela*. Madrid

COLLELL, J. i ESCUDÉ, C. (2008). *Bullying. Maltractament entre iguals*. Consultat a 29 de març del 2010, a <http://www.xtec.cat/~jcollell/index.htm>

COLLELL, J. i ESCUDÉ, C. (2006). *Infància. Butlletí dels professionals de la infància i de la adolescència*. Núm.1, gener 2006, a www.gencat.cat/.../num1/article_1.html

CORBACHO, J., CRUZ, J. (2008). *Cobardes*. (dvd) Barcelona: Filmax.

CYRULNIK, B. (2005). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

DEFENSOR DEL PUEBLO (2006). *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. (actualització informe 2000). Madrid

GENERALITAT DE CATALUNYA (2001). Departaments d'Ensenyament i d'Interior de la Generalitat de Catalunya. Estudi, *Joventut i seguretat a Catalunya*. Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003). Departament d'Ensenyament i d'interior. Document, *la Convivència en els centres docents de l'ensenyament secundari*. Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (2006). Departament d'Ensenyament i d'interior. *Enquesta de convivència escolar i seguretat de Catalunya. Problemes de convivència dintre i fora de l'escola*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Parlament de Catalunya. Llei d'Ensenyament de Catalunya (LEC). Barcelona

GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Departament d'Ensenyament. Document, *Organització i funcionament dels centres educatius de secundària (2009/10)*. Barcelona

7. BIBLIOGRAFIA

GILLBORN, D. (2007). *Segregació escolar i igualtat d'oportunitats. L'exemple del Regne Unit*. Ponència en el marc del Simposi sobre educació i immigració de Catalunya de la Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligència emocional*. (10^a ed.) Barcelona: Kairós.

GREDER, A. (2003). *La isla*. (àlbum il·lustrat).Salamanca: Lóquez.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. (2007). *Diccionari de la llengua catalana*. (2^a ed.)
Barcelona: 62.

JARES, X.R. (2006). *Pedagogia de la convivència*. Barcelona: Graó.

KIMMEL, D.C.i WEINER, I.B. (1998). *La adolescència: una transició del desenvolupament*.
Barcelona: Ariel.

MARCHENA, R. (2005). *Mejorar el ambiente en las clases de secundaria. Un enfoque práctico para responder a la diversidad desde el aula*. Málaga: Aljibe.

MILLER, A. (1992). *Por tu propio bien*. (2^a ed.) Barcelona: Tusquets editors

MORENO, A. (2006). *L'Adolescència*. Barcelona: UOC.

NICKEL, H. (1980). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia. II Edad escolar y adolescencia*. Barcelona: Herder.

LEIGH, M. (2008). *Happy. Una historia sobre la felicidad*. (dvd) Barcelona: Deaplaneta.

LÓPEZ , ANNA M^a i CASTRO, A. (2007). *Adolescencia. Límites imprecisos*. Madrid: Alianza.

OLWEUS, D. (2006). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. (3^a ed.) Madrid: Morata.

PALACIOS, J., MARCHESI, A., i COLL, C. (1994). *Desarrollo psicológico y educación, I Psicología evolutiva*. (8^a ed.) Madrid: Alianza Psicología

PAREDES, E. (2004). *Pedagogia en la adolescència*. Barcelona: Tibidabo

7. BIBLIOGRAFIA

RODRÍGUEZ, N. (2006). *Stop bullying. Las mejores estrategias para prevenir y frenar el acoso escolar*. Barcelona: RBA libros.

SANTROCK, JOHN.W. (2003). *Adolescencia. Psicología del desarrollo*. (9ªed.). Madrid: Mc Graw-Hill

SERRANO, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.

SÍNDIC DE GREUGES (2006). *Convivència i conflictes als centres educatius*. Informe extraordinari. Barcelona.

SMITH, PETER.K. (2003). *Violence in schools. The response in Europe*. London: RoutledgeFalmer.

SUKLING, A i TEMPLE, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.

SULLIVAN, K., CLEARY, M., i SULLIVAN, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: CEAC.

TERUEL, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.

CONTINGUTS:

- **Annex Fase I: materials complementaris.**
- **Annex Fase II: materials complementaris.**
- **Annex FaseII: assignatures.**

8.1 ANNEX FASE

I

Materials Complementaris

TEST D'AVALUACIÓ INICIAL

Nom i cognoms :

Classe:

Centre:

1- Saps què és l'Assetjament escolar entre iguals (AEI) o "bullying"?
(marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

2- Si creus que ho saps, defineix què és a continuació:

3- Has sofert algun cop una situació d'AEI? (marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

4- Has conegut algun cas d'AEI? (marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

5- Quines d'aquestes accions creus que poden ser AEI?

Possibles comportaments d'AEI	Si	No	A vegades
Insultar als altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riure's d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posar sobrenoms despectius a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parlar malament d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trencar les coses d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escriure notes contra una persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No deixar participar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fer que no existeix una persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amençar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligar a algú a fer alguna cosa quan ell/a no vol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No deixar jugar algú			
Imitar alguna persona per riure			
Enviar correus electrònics desagradables			
Riure quan es fiquen amb una altra persona			
Marxar quan es fiquen amb alguna altra persona			
No dir res a ningú quan es fiquen amb una altra persona			

6- Si patissis una situació d'AEI, què creus que faries? (Marca amb una creu. Es pot marcar més d'una opció si ho creus convenient):

Ho diria a algun company/a o amic/ga	
M'hi tornaria	
Ho diria al professor o tutor	
Ho diria anònimament a través d'una bústia de denúncia, email, o telèfon, que el centre tingués per aquests efectes	
No faria res	
Ho diria a casa meva	
Altres	

7- Si sabessis d'un company/a que patís una situació d'AEI, què creus que faries? (Marca amb una creu. Es pot marcar més d'una opció si ho creus convenient)

Ho diria a altres companys per buscar una solució entre tots	
Parlaria amb la persona afectada i li oferiria el meu suport	
Ho diria al professor o tutor	
Ho diria anònimament a través d'una bústia de denúncia, email, o telèfon, que el centre tingués per aquests efectes	
No faria res	
Ho diria a casa meva	
M'enfrontaria als assetjadors	
Altres	

GRAELLA D'AVALUACIÓ PER L'EDUCADOR/A

Centre:

Classe:

Tutor:

Altres adults participants:

	Aspectes Positius	Aspectes negatius	Propostes
Estructuració			
Continguts			
Temporalització			
Participació			
Objectius			
Activitats			
Relació amb joves			
Relació amb centre			

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ PER PROFESSIONALS DE CENTRE

Nom i cognoms:

Sessions i grups en el que ha estat present:

Funció:

Email:

1- Valoració general de la formació:

Molt bona	<input type="checkbox"/>
Bona	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Dolenta	<input type="checkbox"/>

2- Creus que els continguts són adequats i suficients per aconseguir els objectius que s'havien marcat?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
En alguns casos	<input type="checkbox"/>

En cas de no trobar-los adequats o d'haver detectat mancances, exposa breument el que cregueis convenient per a la seva millora:

3- Pel què fa a la metodologia utilitzada, creus que és la adient, o incorporaries altres formes de treball no utilitzades?

Correcta	<input type="checkbox"/>
Incorrecta	<input type="checkbox"/>
Amb mancances	<input type="checkbox"/>

En el cas d'haver contestat incorrecta o amb mancances, exposa a continuació les teves aportacions:

4- Pel què fa a la temporalització marcada, creus què és l'adequada?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
A vegades	<input type="checkbox"/>

En el cas d'haver contestat, no o a vegades, exposa a continuació les teves reflexions:

5- Després d'haver participat en l'execució del projecte et sentiries preparat per a dur a terme personalment les diferents sessions de la formació si se't facilités el material i el suport necessaris?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Parcialment	<input type="checkbox"/>

En el cas de haver contestat, no o parcialment, exposa a continuació els teus motius:

6- Explica breument què creus que t'ha aportat la participació en l'execució d'aquest projecte?

7- Creus que el projecte és d'utilitat per a la millora de la convivència al centre?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Per què?

8- Escriu una breu valoració personal del projecte, així com les reflexions que vulguis aportar i que no hakis pogut comunicar a través de les anteriors preguntes:

POSSIBLES SITUACIONS D'AEI

- Ha nevat al poble. A l'hora del pati en **Roger**, l'**Abdel** i en **Seikou**, s'ho passen bé tirant boles de neu entre ells. Llencen varies boles a l'**Anna** que passa en aquell moment per allà. Aquesta s'allunya d'ells rient.
- A la sortida al pati, la **Mireia** s'afanya a recollir per sortir la primera. Quan passa pel costat de la **Marta** i la **Laura**, aquestes s'abracen i riuen, i l'empenten "sense voler" fent-li caure la motxilla. La **Mireia** recull la motxilla, no diu res, i surt de la classe.
- A l'hora del pati s'organitza un partit de futbol. L'**Edu** i en **Moha** es juguen a sorts la resta de companys. Cadascú escull un jugador, primer un, després l'altre. En **Gerard**, com sempre, és dels últims en ser triat.
- En **Lluís** quan s'enfada perd molt els papers: crida, insulta, s'aixeca de la cadira, etc. Sovint acaba expulsat de la classe o sancionat. Quan està tranquil, en **Saïd** i el **Jose** el provoquen per a fer-lo enfadar, i riure una estona.
- En **Jose Luís** i en **David** estan asseguts en un banc del pati. Quan passa la **Rosa** per davant d'ells, li comencen a cridar que és una "puta". La **Ruth** passa tot darrera i saluda als nois, somrient.
- L'**Andreu** està al terra i en **Marcos** li està ventant puntades de peu. En **Joel** i l'**Omar**, de la mateixa classe, estan al costat animant l'agressor.

Noms dels components del grup:

Classe:

NORMATIVA ANTI AEI

Preguntes orientadores:

- **De quina manera afecta l'AEI a la persona que ho pateix?**

- **I al conjunt de la classe?**

Per tant:

- 1- Tots tenim dret a....**

- 2- Tots tenim dret a....**

- 3- Tots tenim dret a....**

A cada dret, li correspon un deure o compromís (escriu-lo a continuació):

- **Si tots tenim dret a (1),**

- **Si tots tenim dret a (2),**

- **Si tots tenim dret a (3),**

Noms dels components del grup:

Classe:

MR.HYDE	DR.JEKYLL

UN MATÍ DE DILLUNS

És dilluns al matí. La mare d' en **Martí** el desperta per anar a l'escola. En **Martí** fa estona que no pot dormir i somnia despert, inventant excuses per a no haver-hi d'anar. Li fa mal la panxa i està molt neguitós. Ahir li va dir a la seva mare que es trobava malament, però després de fer-li un arròs bullit per sopar, la mare va donar el tema per tancat.

La mare d'en **Martí** es pensa que és un gandul. Últimament ha tret males notes i els professors han cridat l'atenció als pares dient que en **Martí** està molt distret, no segueix el ritme de la classe, i té mals comportaments. Fa poc va ser castigat per pegar una bufetada a un company de curs, en **Joel**, i el van expulsar uns dies de classe. A més, també els hi ha dit que no sol presentar els deures a temps i que no porta el material necessari per seguir les classes. El que no saben és que en **Joel** amb una colla de la classe s'han dedicat a fer-li la vida impossible, i que sovint li agafen les seves coses i les fan desaparèixer. Tant els professors com els seus pares es pensen que en **Joel** és el seu amic. Al principi de curs no tenia aquests problemes perquè tenia un amic de veritat, l'Isaac, amb el que compartien moltes coses. Però l'Isaac es va canviar d'institut i en **Martí** es va quedar sol. La colla d'en **Joel** inicialment el va acceptar en el grup i semblava que tot anava bé, però mica en mica les coses es van anar complicant. La resta de la colla, en **Moha**, el **Luis Eduardo** i en **Bakary**, sempre fan costat en **Joel**, encara que en el passat, en **Joel** també els havia molestat.

En **Joel** és un noi molt divertit i sempre té idees noves i coses a fer per a passar-ho bé. És molt atrevit, i malgrat el seu comportament, com que treu bones notes i sap dissimular molt bé, mai l'enxampen, i aconsegueix posar les culpes als altres. Creu que la majoria de la classe són idiotes, menys la **Clara**, que és la noia que li agrada.

A la classe hi ha dos persones més amb les que en **Joel** i els altres es fiquen constantment: La **Marta**, que és una noia molt tímida, i intenta passar desapercebuda, encara que a vegades això no li resulti. Sovint l'empenten i l'insulten, li diuen "empollona", i "bitxo raro", però ella mai respon i mira al terra. I l'altre persona és en **Jesús**, que és molt baixet per la seva edat, al qual li diuen "tap de bassa" o "cuc de terra", i li ordenen tot tipus d'encàrrecs, en **Joel** el tracta com si fos el seu esclau. L'envia a comprar a la cafeteria, li demana diners que mai torna, l'envia a portar notes ofensives a en **Martí**, etc. Ell sempre obeeix, i es sent bé perquè forma part del grup d'en **Joel**. Encara que a vegades li fan pena en **Martí** i la **Marta**, pensa que s'han de saber espavilar, com fa ell, i pensa que té sort per formar part de la colla dominant de la classe. Quan ha tingut un problema amb els nois més grans de segon d'ESO, en **Joel** i els altres l'han defensat, per lo que considera

que són els seus amics de veritat malgrat sempre s'oblidin d'ell quan organitzen festes i coses divertides. Amb ells es sent protegit.

La resta de la classe sap el que està passant. La **Clara** i la seva colla (la **Melissa**, la **Sayo** i la **Ouanissa**) riuen totes les gràcies d'en **Joel** i els altres, encara que no participen directament. De fet, com no els cau bé la **Marta**, perquè troben que vesteix malament i és una protegida dels professors, s'ho passen d'allò més bé cada cop que es fiquen amb ella. La **Rosa**, encara que va amb la **Clara** i la resta de noies, no està d'acord amb el que està passant. D'amagat ha parlat amb la **Marta** i li ha proposat d'acompanyar-la a dir-ho al professor, però la **Marta** no en vol ni sentir a parlar. L'**Àlex**, és un noi repetidor, i fa el doble de mida que els altres. A pesar d'anar sol perquè té els seus millors amics a la classe de segon, ningú s'atreveix a molestar-lo. És l'únic que a vegades li para els peus al **Joel**, quan veu que en fa un gra massa, com el dia que intentava posar el cap d'en **Jesús** dins la tassa del wàter per fer-li recollir una moneda que suposadament se li havia caigut sense voler. Creu que en **Martí** ha d'aprendre a defensar-se, que la **Marta** és una aturada, i en **Jesús** un "tonto" que es busca el que li passa per anar amb mala gent. Malgrat no hi està d'acord, la majoria del temps fa la vista grossa.

Avui al sortir al pati, en **Martí** ha caigut al terra amb totes les seves coses. En **Joel** estava al costat rient per sota el nas. Quan el professor ha preguntat què estava passant, en **Joel** ha contestat que en **Martí** s'ha ensopegat tot sol. Tota la classe mirava i callava. Quan en **Joel** li ha ofert la mà per aixecar-se, se li ha llençat a sobre per pegar-lo, i els altres els han separat. En **Martí**, molt alterat, ha acusat en **Joel** de llençar-lo al terra. La resta de nois han defensat en **Joel**, dient que en **Martí** s'inventava aquell incident. El màxim defensor era en **Jesús**, que deia haver estat a primera fila i haver vist com s'ensopegava tot sol amb la cadira. L'**Àlex** s'ha posat els auriculars del seu MP3 i ha sortit al pati, pensant que eren uns "ninyatos", seguit de la **Marta**, que clavant els ulls al terra, ha sortit ràpidament per la porta, alleugerida de que avui no li toqués el rebre a ella. Mica en mica, ha anat sortint tothom de la classe. La colla de la **Clara** s'ha quedat al darrera de l'escena comentant la jugada i fent el xafarder. La **Rosa** ha dit a les noies que havia d'anar al lavabo i també ha sortit. Es sentia avergonyida del comportament dels seus companys però no s'ha atrevit a destapar la mentida.

El professor està confós. Un altre cop, un incident entre en **Martí** i en **Joel**. Ja no sap què pensar ni què fer, sospita que li falta informació per a prendre una bona decisió. Per començar, tornarà a trucar els pares d'en **Martí** per informar-los dels nous incidents, i intentar esbrinar què li està passant al seu alumne per reaccionar tan violentament amb els seus companys.

Éramos hombres

Por Jack Fox

*Oh sí, me acuerdo, ¿cómo iba a olvidar?
Me acuerdo de cómo temblaba
Cuando le empujábamos contra los muros cubiertos de guijarros
“Es por tu bien” le decíamos,
Ya sabes, “la supervivencia del más fuerte”
El sentimiento de poder en mi interior
Se extendía como un cáncer
Podrías decir que
Yo, Jonesy y Bruce éramos brutales, a nuestro modo.
Pero, ¿a quién le importa? Nosotros estábamos al mando. Sin preguntas.
Nadie nos controla, nosotros les controlamos a ellos.
Y ¡Dios!, cómo controlábamos al pequeño Sam Thomson.*

Pero no importa, Nosotros Éramos Hombres.

*Me acuerdo del miedo en sus ojos
Cuando Jonesy levantaba su puño una vez más.
Por supuesto, era de justicia que “nos pagara”,
Después de todo, estábamos preparándole para la vida.
Lo suficiente para comprar algo de comer o alguna revista BMX.
Cuando nos cruzábamos en el patio,
le sonreíamos con suficiencia, al ver cómo empalidecía.
Y si intentaba zafarse, le poníamos la zancadilla
Por no decir “Hola”. Después de todo,
Hay que respetar a los mayores,
Debes aprender de nosotros, aquí los maduros somos nosotros.
Debes cerrar el pico y aguantar como un hombre.
Y ¿a quién le importa si alguien sale herido? Nosotros éramos los Hombres.*

*Nunca pensábamos que llegaría tan lejos.
Le estábamos haciendo un favor.
No llegaría a ningún sitio en la vida si no era por nosotros.
Cada puñetazo era una lección,
Cuando se agachaba e intentaba protegerse de nosotros,
Le insultábamos y nos reíamos de sus fracasos.
Y sí, en aquel último día,
Mientras corría y se caía, le aporreábamos como si fuera de arcilla.
Cada puñetazo, cada insulto, cada resbalón, cada caída
Nos hacía un poco más mayores y más fuertes. Honorables.
Y sí, éramos grandes, poderosos, éramos los héroes del mundo.
Nosotros éramos Hombres.*

*Eso fue hasta el día siguiente,
Cuando sacaron su pequeño cuerpo frío y azul del canal.*

(Serrano, A., 2006, p.266-267)

Components del grup:

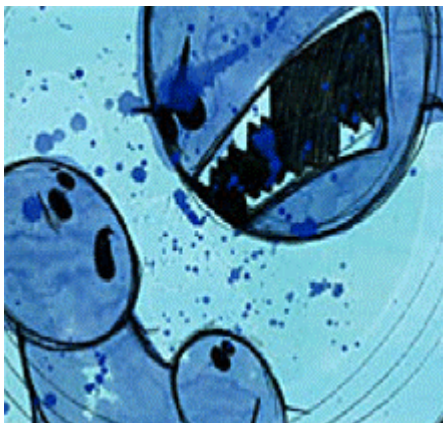
Classe:

PREGUNTES SOBRE EL POEMA “ÉRAMOS HOMBRES”

- 1- Segons els rols de la dinàmica d’AEI que ja hem estudiat, quin paper creus que té en *Jonesy* del text?
- 2- I l’autor del text, en Jack?
- 3- Pel que explica l’autor del text, com creus que es sent en el moment d’escriure el poema?
- 4- Com creus que es sentien els assetjadors, segons el text, en el moment que molestaven a Sam Thomson?
- 5- I en Sam Thomson, com creus que es sentia?
- 6- Creus que algú més sabia el què estava passant? Raoneu la vostra resposta.
- 7- Creus que es podia haver evitat el desenllaç fatídic d’aquesta història? De quina manera? (Poseu exemples)
- 8- Quins altres perjudicats hi ha en aquesta història que no cita el text?
- 9- Segons l’autor, què creien els assetjadors que era “ser homes”?
- 10- Què creieu vosaltres que significa “ser homes”?

QUATRE ESCENARIS POSSIBLES D'AEI PER EL ROLE PLAYING

- **En la cafeteria del centre.** En **Marc** és un noi que treu bones notes, és nou a l'IES i no coneix a ningú. A la classe hi ha dos nois, l'**Àlex** i l'**Omar**, que es riuen d'ell contínuament. Fa uns dies han anat més enllà i el busquen a l'hora del pati, per insultar-lo o empenyar-lo amb qualsevol pretext. A l'hora d'esmorzar ha anat a la cafeteria. Vol asseure's en una taula per a prendre's el que s'ha demanat. L'única taula amb lloc disponible és la de l'**Àlex** i l'**Omar**. Quan s'acosta a la taula amb la seva safata...
- **Al pati.** En **Jordi** és un noi molt mogut. Fa molt merder i té un grupet que li riuen les gràcies, a pesar del seu mal comportament és ben considerat per la majoria de la classe. Mai reconeix les culpes i sempre diu que són els altres els que han fet el que ha fet ell. És fort i atlètic. Hi ha moltes noies que el consideren atractiu. Els esports se li donen molt bé. Últimament s'ha entossudit amb voler sortir amb una noia de la classe, l'**Emma**. Ella no li fa cas i a ell li fa molta ràbia. Ha començat a difondre rumors sobre ella i a dir que va amb qualsevol. Quan la troba sola, li diu comentaris obscens, la insulta, la toca sense el seu consentiment, etc. L'**Emma** està espantada. A l'hora del pati l'ha arraconat contra una paret...
- **A classe d'Educació física:** L'**Eloi** és un noi que no se li donen bé els esports. A classe de gimnàstica s'ho passa molt malament. Un grupet de la classe se'n riuen d'ell sovint, li diuen sobrenoms desagradables, i l'imiten sempre que poden. Quan el professor de gimnàstica no els veu, es dediquen a fer-li la vida impossible: el fan caure, l'empenyen, no li passen la pilota, el deixen de banda, etc. Quan el professor pregunta què passa, sempre responen que és l'**Eloi**, que passa de tot, o no ho fa bé. Per ara el professor es creu la versió del grupet, i sovint, el castiga. Avui han de jugar a bàsquet...
- **A la sortida de classe:** la **Míriam** és una noia tímida. A principis de curs tenia una amiga però aquesta va canviar de centre perquè els seus pares van canviar de domicili. Des que està sola ho passa molt malament. La líder del grup de noies, la **Fàtima**, li ha agafat mania i fa tot el possible per a que la resta de la classe es sumi a fer-li la punyeta. Fan córrer notes per la classe, li escriuen coses al pupitre, li agafen coses i les fan desaparèixer. Avui han decidit d'interceptar-la camí de casa i riure una estona. Surten corrents després de classe i s'asseuen en un banc del camí que saben que fa la **Míriam** per tornar a casa. Quan la **Míriam** les veu no té temps de canviar de vorera.



L'Assetjament escolar entre iguals (AEI)

o
"Bullying"

Què és l'AEI o "Bullying"?

Quan una persona o grup es dedica a molestar repetidament la mateixa persona amb la intenció de ferir-la o incomodar-la. Normalment la persona que és maltractada no disposa dels mitjans necessaris per defensar-se, o bé perquè es troba sol/a, perquè no li agrada discutir-se, o perquè és tímida/a. Els maltractadors són covards, i utilitzen l'abús de poder, per imposar-se als altres.

Quins comportaments poden ser AEI?

L'AEI pot adoptar diferents formes de maltracta: insults, sobrenoms despectius, gestos, empentes, parlar malament de la persona quan no és present, distribuir per la classe notes desagradables, enviar emails ofensius o sms, robar els efectes personals, trencar-los o amagar-los, fer el buit, impedir que algú participi de les activitats de grup, riure's d'algú, ridiculitzar-lo, espantar-lo amb amenaces, etc.

una cosa és una baralla d'un dia, o una broma compartida amb la persona que la rep, i l'altre és molestar seguidament la mateixa persona, de la forma que sigui, sabent que la fem sentir malament.

Tothom té dret a...

- Ser un mateix i ser respectat amb les seves particularitats que el fan especial i diferent als altres.
- Sentir-se segur i que no li malmetin les seves pertinenances personals.
- Ser feliç.
- Gaudir de les relacions socials.

Per tant, ningú...

- ...em tractarà de forma injusta per la meua manera de pensar, de vestir, per les meves creences, orígens familiars, manera de ser, etc.
- ...m'ha de pegar, atemorir, amenaçar, insultar, empentar, o agafar les meves coses sense el meu permís i malmetre-les.
- ...s'ha de riure de mí, insultar-me, ferir els meus sentiments, escampar rumors sobre mí, etc.
- ...m'ha d'excloure i impedir participar en les activitats de grup.

Els nostres deures són...

- ...tractar els demés de forma justa i no discriminar a ningú pel seu aspecte, idees, maneres de ser, orígens familiars, etc.
- ...col·laborar per fer del centre un lloc segur per tothom.
- ...no ferir els sentiments dels altres, ridiculitzant-los, insultant-los, posant-los sobrenoms despectius, escampant rumors, etc.
- ...tenir bones relacions amb els companys/es, no exclouent, ni impedingint la participació de cap persona.
- ...respectar les propietats dels altres. No prendre cap efecte personal de ningú sense el seu permís, ni amagar-lo, ni malmetre'l.

Si ets víctima d'AEI...

Segurament et sents sol/a, confús/a, espantat/a, dèbil, avergonyit/da, fins i tot, pots arribar a pensar que et mereixes el que t'està passant. Has de saber que quan una persona és maltractat/da, un temps seguit, perd la seva autoestima, no s'agrada a sí mateix/a, i també, es sent trist/a i sense forces. Et pot semblar que aquesta situació no acabarà mai, però això no és veritat. Has de saber que el fet de no dir-ho és el que alimenta aquesta situació. El silenci dona poder als assetjadors perquè els fa sentir invulnerables. Abans de respondre amb violència prova de denunciar-ho. Ho pots dir a: família, amics, companys de classe, tutors o professors, integradors de centre, o qualsevol persona que creguis de confiança. Si no et sents capaç, pots denunciar-ho de forma indirecta (bústia de denúncia, mail o telèfon d'atenció a l'AEI que disposi el teu centre). Pensa que ningú es mereix ser

maltractat/da, que aquestes situacions les pateixen molts joves com tu, i que denunciant-ho pots evitar que els teus agressors maltractin a d'altres persones.

Procura no estar sol/a i evita els llocs de risc. Intenta no abaixar la vista davant els teus agressors, i malgrat tinguis por, evita respondre als atacs, plorant o cridant. Aquests comportaments encoratgen els assetjadors a seguir. Una altra eina útil que et pot ajudar a sentir-te millor, és escriure en un diari personal els teus pensaments i sentiments.

Sí ets testimoni d'un cas d'AEI...

Has de saber que amb el pas del temps, no haver fet res per aturar una situació injusta pot afectar-te seriosament. Encara que no en siguis l'afectat/da directe, sí ets testimoni i no ho denuncies, et tornes insensible a la violència.

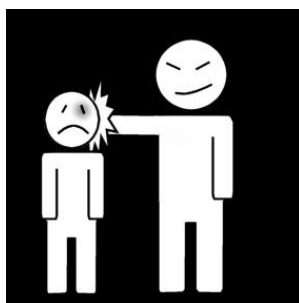
Has de saber que la teva denúncia pot ser clau per aturar el maltractament, sí no et sents capaç d'afrontar-ho tu sol/a, pots demanar el recolzament d'altres companys o companyes, o denunciar-ho de forma indirecta (nota al professor, bústia de denúncia, mail o trucada als serveis que disposi el teu centre per aquestes situacions). Aturar una situació d'AEI farà que millori la convivència en el grup.

Sí coneixes la persona que rep maltractes pots ajudar-lo donant-li suport. Moltes d'aquestes situacions es donen perquè la persona assetjada es troba sola davant els agressors. Recorda que ningú es mereix ser maltractat/da.

Sí ets un assetjador/a...

Has de saber que segurament tens un problema que no vols veure. Sí necessites molestar als demés, sobretot als més dèbils, per a sentir-te millor, pot ser que estiguis enfadat/da o espantat davant algun esdeveniment de la teva vida que sents que és injust. Sí has d'agredir per sentir-te valent/a, poderós/a, atrevit/da, valorat/da, davant els altres, és perquè no saps valorar-te a tu mateix/a d'una altra manera. Segurament sí t'atures a pensar-hi una estona, descobriràs que tens suficients coses bones en la teva manera de ser per sentir-te orgullós/a de tu mateix/a sense necessitat de

causar dolor als demés. Pots demanar ajuda al teu tutor, familiars o amics. Et podria ajudar compartir el què et passa amb el psicòleg del centre. Pensa que el que t'està passant també li passa a molts joves com tu. Intenta fer l'exercici d'imaginar-te en la situació de la persona que estàs molestant. Com creus que se sent? Si no fas res per aturar-ho, encara que ara et sembli divertit, amb el pas del temps tindràs dificultats per sentir-te bé amb tu mateix/a. També et pot ajudar escriure un diari personal on puguis escriure els teus pensaments i sentiments. Recorda que tothom té dret a ser feliç.



iiDiques NO a l'AEI o "Bullying"!!

Amb les teves accions pots evitar molt sofriment i ajudar a fer dels IES un lloc agradable per a tothom.

**Denunciar no és "xivatar-se"
és ser responsable i valent.**



TEST D'AVUACIÓ FINAL PER JOVES PARTICIPANTS

Nom i cognoms :

Classe:

Centre:

1- Saps què és l'Assejament escolar entre iguals (AEI) o "bullying"?
(marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

2- Si creus que ho saps, defineix què és a continuació:

3- Has sofert algun cop una situació d'AEI? (marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

4- Has conegut algun cas d'AEI? (marca amb una creu)

SI	<input type="checkbox"/>
NO	<input type="checkbox"/>

5- Quines d'aquestes accions creus que poden ser AEI?

Possibles comportaments d'AEI	Si	No	A vegades
Insultar als altres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riure's d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posar sobrenoms despectius a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parlar malament d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Robar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trencar les coses d'algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escriure notes contra una persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No deixar participar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fer que no existeix una persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amençar a algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obligar a algú a fer alguna cosa quan ell/a no vol	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No deixar jugar algú	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Imitar alguna persona per riure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Enviar correus electrònics desagradables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riure quan es fiquen amb una altra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marxar quan es fiquen amb alguna altra persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

No dir res a ningú quan es fiquen amb una altra persona			
--	--	--	--

6- Si patissis una situació d'AEI, què creus que faries? (Marca amb una creu. Es pot marcar més d'una opció si ho creus convenient):

Ho diria a algun company/a o amic/ga	
M'hi tornaria	
Ho diria al professor o tutor	
Ho diria anònimament a través d'una bústia de denúncia, email, o telèfon, que el centre tingués per aquests efectes	
No faria res	
Ho diria a casa meva	
Altres	

7- Si sabessis d'un company/a que patís una situació d'AEI, què creus que faries? (Marca amb una creu. Es pot marcar més d'una opció si ho creu convenient)

Ho diria a altres companys per buscar una solució entre tots	
Parlaria amb la persona afectada i li oferiria el meu suport	
Ho diria al professor o tutor	
Ho diria anònimament a través d'una bústia de denúncia, email, o telèfon, que el centre tingués per aquests efectes	
No faria res	
Ho diria a casa meva	
M'enfrontaria als assetjadors	
Altres	

8- Què has après de nou que no sabies abans de la realització d'aquesta formació?

9- En general, t'ha agradat la formació que has rebut?

Molt	<input type="checkbox"/>
Força	<input type="checkbox"/>
Una mica	<input type="checkbox"/>
Gens	<input type="checkbox"/>

Per què?

10- Quina activitat de les que has realitzat t'ha agradat més i quina menys? Per què?

8.2 ANNEX FASE

II

Materials Complementaris

QUESTIONARI ALUMNES AVALUACIÓ FINAL

Nom i Cognoms:

Classe:

Centre:

1- Intenta definir breument els següents conceptes:

- **Campanya publicitària:**

- **Eslògan:**

- **Logotip:**

2- Quines estratègies fan servir els publicistes per a que recordem els seus productes? Assenyala'n tres.

-

-

-

3- Anota l'eslògan que més t'ha agradat dels que heu creat:

-

4- Quina activitat de les que heu realitzat en el projecte t'ha agradat més? Per què?

5- I quina menys? Per què?

6- Creus que la vostra campanya publicitària serà útil per a la prevenció de l'AEI al centre? Per què?

7- Tens altres idees de coses que es podrien fer per a prevenir l'AEI al teu centre, que no s'hagin fet en el projecte?

8- Creus que vàreu fer bé la presentació a primer d'ESO? Per què?

9- Com es podria haver millorat la presentació?

10- Valora amb una creu la teva participació:

Molt bona	<input type="checkbox"/>
Bona	<input type="checkbox"/>
Correcta	<input type="checkbox"/>
Dolenta	<input type="checkbox"/>

QÜESTIONARI D'AVALUACIÓ PER PROFESSIONALS DE CENTRE

Nom i cognoms:

Sessions i grups en el que ha estat present:

Funció:

Email:

1- Valoració general de la formació:

Molt bona	<input type="checkbox"/>
Bona	<input type="checkbox"/>
Regular	<input type="checkbox"/>
Dolenta	<input type="checkbox"/>

2- Creus que els continguts són adequats i suficients per aconseguir els objectius que s'havien marcat?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
En alguns casos	<input type="checkbox"/>

En cas de no trobar-los adequats o d'haver detectat mancances, exposa breument el que cregueis convenient per a la seva millora:

3- Pel què fa a la metodologia utilitzada, creus que és la adient, o incorporaries altres formes de treball no utilitzades?

Correcta	<input type="checkbox"/>
Incorrecta	<input type="checkbox"/>
Amb mancances	<input type="checkbox"/>

En el cas d'haver contestat incorrecta o amb mancances, exposa a continuació les teves aportacions:

4- Pel què fa a la temporalització marcada, creus que és l'adequada?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
A vegades	<input type="checkbox"/>

En el cas d'haver contestat, no o a vegades, exposa a continuació les teves reflexions:

5- Després d'haver participat en l'execució del projecte et sentiries preparat per a dur a terme personalment les diferents sessions de la formació si se't facilités el material i el suport necessaris?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Parcialment	<input type="checkbox"/>

En el cas de haver contestat, no o parcialment, exposa a continuació els teus motius:

6- Explica breument què creus que t'ha aportat la participació en l'execució d'aquest projecte?

7- Creus que el projecte és d'utilitat per a la millora de la convivència al centre?

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>

Per què?

8- Escriu una breu valoració personal del projecte, així com les reflexions que vulguis aportar i que no hagi pogut comunicar a través de les anteriors preguntes:

GRAELLA D' AVALUACIÓ PER L' EDUCADOR/A

Centre:

Classe:

Tutor:

Altres adults participants:

	Aspectes Positius	Aspectes negatius	Propostes
Estructuració			
Continguts			
Temporalització			
Participació			
Objectius			
Activitats			
Relació amb joves			
Relació amb centre			

Nom components del grup:

Classe:

QÜESTIONARI SOBRE CONEIXEMENTS PREVIS DE PUBLICITAT

1- Intenta recordar tres anuncis televisius i escriu-los a continuació (millor si cada company/a aporta un anunci):

A)

B)

C)

2- De cada anunci assenyalala el que recordes? (Enumera de l'1 al 4, segons recordis millor o menys. L'1 seria el que recordis més bé, el 2, en segon terme, el 3, una mica menys, i el 4, el que recordis menys o gens.)

Anunci A	Puntuació de l'1 al 4
Música	
Text (eslògan, conversa, etc)	
Logo (imatge sintètica de la marca)	
Imatges	

Anunci B	Puntuació de l'1 al 4
Música	
Text (eslògan, conversa, etc)	
Logo (imatge sintètica de la marca)	
Imatges	

Anunci C	Puntuació de l'1 al 4
Música	
Text (eslògan, conversa, etc)	
Logo (imatge sintètica de la marca)	
Imatges	

3- De cada anunci escollit, contesteu si us agrada o no:

Anunci A	
si	
no	
Una mica	

Anunci B	
si	
no	
Una mica	

Anunci C	
si	
no	
Una mica	

4- A quin públic creus que van dirigits cada un d'ells? Per què ho creus així? (ex: públic en general, dones, homes, joves, nens, persones grans, persones amb poder adquisitiu, etc)

Públic anunci A:

Per què?



Públic anunci B:

Per què?

Públic anunci C:

Per què?

EXEMPLES DE LOGOTIPS:

Components del grup:

Classe:

QÜESTIONARI SOBRE LOGOTIPS

1- Del full que us hem donat, reconeixes tots els logos amb la marca o producte que representen?

2- Escull 3 logotips de la fulla:

-
-
-

3- Escriu els diferents aspectes:

LOGO	Colors	Text (Visible o sobrentès)	Conté símbol? Quin?	Públic potencial al que creieu que es dirigeix	Missatge (Què transmet?)
1					
2					
3					

Components del grup:

Classe:

QÜESTIONARI SOBRE CONEIXEMENTS PREVIS D'ESLÒGANS:

1- Escriu tres eslògans que recordis amb el producte que representin:

-
-
-

2- Per a cada un d'ells, intenta explicar quines creus que són les causes per a que l'hagis recordat?

-
-
-

3- Intenteu escriure el producte o cosa que representen els eslògans que us presentem a continuació (no passa res si no els contestem tots!):

Eslògans	Marca o cosa què representa
“Es desfan a la boca, no a la mà.”	
“El miracle antigreix.”	
“Quan fas pop ja no hi ha stop.”	
“ ...et dóna aaaaaaaales.”	
“ Ell mai ho faria.”	
“A on va, triomfa.”	
“Yes we can!”	

4- Dels que heu recordat, intenteu escriure quins motius creieu que han fet que el recordéssiu:

Eslògans	Motius
“Es desfan a la boca, no a la mà.”	
“El miracle antigreix.”	
“Quan fas pop ja no hi ha stop.”	
“ ...et dóna aaaaaaaales.”	
“ Ell mai ho faria.”	
“A on va, triomfa.”	
“Yes we can!”	

CORRESPONDÈNCIES DELS ESLÒGANS PUBLICITARIS:

Marca	Eslògan
 <p>Imagem facilitada por mural2001 en www.ciao.es</p>	<p>“Es desfan a la boca, no a la mà.”</p>
	<p>“El miracle antigreix.”</p>
	<p>“Quan fas pop ja no hi ha stop.”</p>
	<p>“ ...et dóna aaaaaaaaales.”</p>
 <p>No lo abandones. El nunca lo haría</p>	<p>“ Ell mai ho faria.”</p>
	<p>“A on va, triomfa.”</p>
	<p>“Yes we can!”</p>

Components del grup:

Classe:

PREGUNTES ORIENTADORES PER A LA CREACIÓ D'ESLÒGANS:

1- Escriviu alguna frase que us vinguin al cap, sense pensar-ho gaire, en els diferents apartats que us presentem:

- **Què causa l'AEI a les víctimes, a la classe, al centre?**
- **Què li podríeu aconsellar a una víctima d'AEI?**
- **Què li podríeu dir a un maltractador, i als seus seguidors?**
- **Com podríeu transmetre a tothom que esteu en contra de l'AEI?**
- **Com podeu ajudar a aturar l'AEI?**

Un cop contestades les preguntes anteriors, ja podeu intentar crear els vostres propis eslògans, utilitzant d'idea alguna de les respostes, però transformada en una frase breu, que transmeti el vostre missatge de forma clara i contundent.

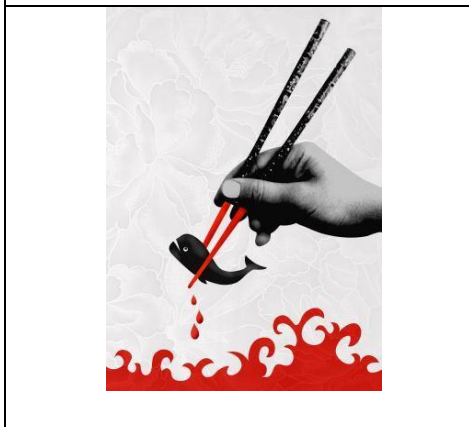
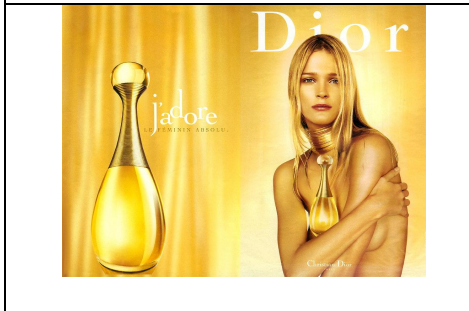
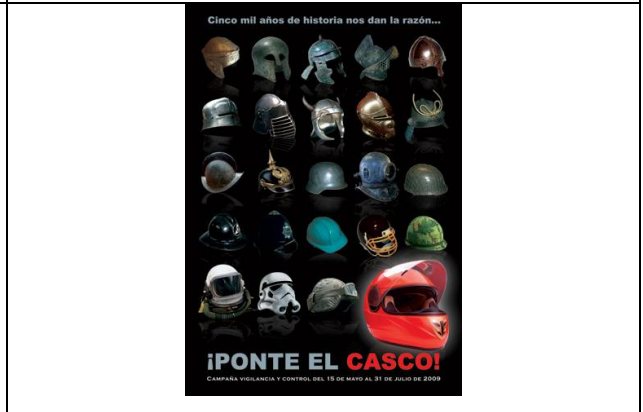
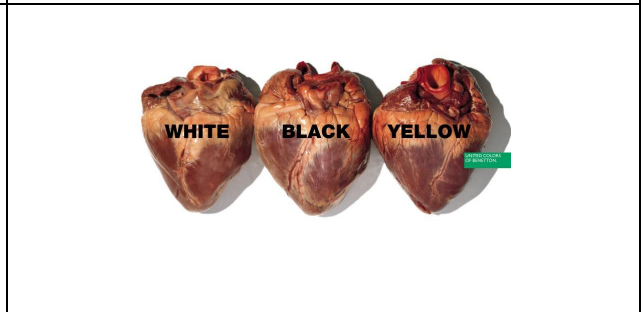
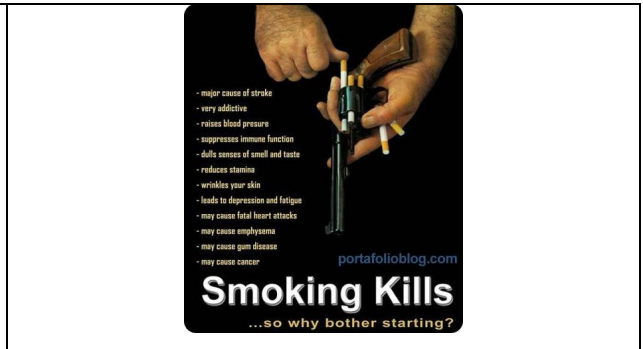
Altres estratègies que podeu tenir en compte són les d'utilitzar frases amb musicalitat (que ritmin, que repeteixin els mateixos sons, que n'allarguin un d'ells, etc).

Si us fallen les idees també podeu provar de desmentir alguns dels mites que hi ha entorn l'AEI, com: “són coses de joves”, “ja s'ho arreglaran entre ells”, no és bo “xibatar-se”, “mentre no em passi a mi”, “alguna cosa deu haver fet”, “segur que s'ho mereix”, “no és problema meu”, etc.

Qualsevol idea pot ser bona. Deixeu volar la imaginació!

Quan ja tingueu l'eslògan, heu d'imaginar-lo en un cartell, i valorar-ne l'impacte. La gent s'hi fixarà? Què causarà a les persones que ho llegeixin? Si en teniu més d'una, escolliu entre tots la que creieu millor.

EXEMPLES DE CARTELLS:



Components del grup:

Classe:

QÜESTIONARI SOBRE CARTELL PUBLICITARI:

- 1- Escolliu l'eslògan que us hagi agradat més per a la realització del cartell:**

- 2- Intenteu definir una imatge (dibuix, pintura o fotografia) que creieu adient per acompanyar i reforçar la idea de l'eslògan. Descriviu-la a continuació:**

- 3- Intenteu definir: de quin color seria el fons? de quin color serien les lletres? quin tipus de lletres utilitzaríeu?**

- 4- Feu tres esbossos en miniatura de possibles composicions, jugant amb els diferents espais del cartell, les direccions, les mides dels diferents elements, els colors, etc.**

--	--	--

Els que hagueu escollit utilitzar una imatge, penseu que disposeu de temps fins la propera sessió de l'assignatura d'Educació plàstica i visual, per a trobar-la. En els buscadors d'internet (ex: Google), escollint la llengüeta d'imatges, es troben moltes idees que poden ser-vos d'utilitat, també es poden buscar imatges en llibres. Si aquest és el cas, fotocopieu-la a la mida que necessiteu i porteu-la a la propera sessió. És convenient que mesureu amb ajut del full de mostra la mida que haurà de tenir aproximadament, i que porteu més d'un exemplar de la imatge impresa, per a ser utilitzada, en la creació del cartell. També és recomanable aportar més d'una imatge diferent sobre el mateix concepte, per a tenir més opcions en el moment de fer el cartell. Els alumnes que no aportin el material que necessiten en la següent sessió, tindran l'únic recurs del dibuix, per a la seva execució.

LLETRA CANÇÓ: *EL ÚLTIMO DE LA FILA*

Ay, Bazzel, Zpu, yeah, es el último de la fila
el que se queda en el rincón, yeah, el que reparte

1ª Part (ZPU)

La rabia me consume ya nadie le pondrá freno.
La falta de valores fue comiéndome el terreno. Estoy enfermo.
El golpe los silencia, los deja boquiabiertos.
La ciencia que conozco es fuerza y vivo de lamentos,
ajenos. Pardillos son escoria,
nacidos para darme gloria.

Sois el oxígeno, joderos es mi forma, así demuestro mi grandeza.
Soy quien dicta la norma en la partida y tu una pieza.
Me muevo con los míos, los mayores, señores de estas aulas,
el resto sois peones encerrados en mi jaula.
Soy asesino en ciernes, si llego nadie habla.
Se callan, me temen, acatan todo a rajatabla.

Así funciono basto yo, pa dirigirlo todo.
Si me caes mal tu paso por mi clase será incomodo.
Tu apodo será conocido por toda la gente.
Profesorado ausente, garantiza mi excelente.

Soy el ojo derecho de las crías que tu amas,
jamás sueñes con lo que no puedes, llórale a tu mama,
y cuéntale como su hijo es un fracasado.
Un ojo amoratado es poco, antes ya me han expulsado.

Volveré seguro, seré tu sombra en pasillos,
fumando unos pitillos con colegas en el patio,
los novillos son jerséis y tenemos el mando.
Es tan sencillo molestar al desgarbado y blando.

¿En qué ando? Viendo a cual le toca.
Mi fama de matón de boca en boca
va, así nadie me provoca,
Y siento, que lo inseguro de mi ser se desvanece
cuando tanto tonto sufre, es dulce y mi maldad se crece.

Soy el rey de tal ejerzo. Te robaré el almuerzo.
Tengo un miedo aterrador en mi interior que no se nota. El universo
entero busca mi derrota, y pienso,
que pa hacerme notar he de aplastar al indefenso.

LLETRA CANÇÓ: *EL ÚLTIMO DE LA FILA*

2ª Part (BAZZEL)

Llega el calor y mis ojos son de invierno.
tu glamour de amor empieza a ser un infierno.
Tu trasero, la mano del ken del instituto,
yo el sustituto por tradición.

El niño del banquillo sin pareja en el baile de graduación,
el patito feo que nunca se convirtió en cisne,
el gordo del fitness, el niño marginado de la primera fila del cine.
Me da miedo pasar por la calle, porque se ríen.
Una lagrima describe mi “carpediem”.

Día tras día intento desaparecer,
me digo: lucha por hoy, olvida el ayer.
Pero suena el timbre de clase, soy el plato preferido para buitres,
de insultos hacia mi escritos en los pupitres.

Aun recuerdo cuando te vi por primera vez,
la dama más bella, preciosa como una cabaret.
Te pregunte ¿cómo te llamabas? Marisa.
Estaba ahí tu novio y eso me costo una gran paliza.
Después tu y tus amigos os burlasteis de mi,
me llamasteis fracasado, nada más que patadas recibí.

En la discoteca soy el centro de distracción,
me miran con cara de asco cuando entro,
me abuchean y yo escondo mi depresión,
me abuchean y yo escondo mi depresión.

Ahora soy el cliente preferido para el psicólogo,
él se echa la fiesta mientras yo canto monólogos.
Tengo un problema ¿Es malo señor?
Me hacen bullying y la cosa cada vez va peor.
A veces hago campana para no enfrentar a mis compañeros.
Me llaman bicho raro y tiemblo nada más verlos.
Pero dígame ¿por qué odia su vida?
Verá señor, la última vez se mearon en mi mochila.

Tornada

Mira estoy empezando a enloquecer
hoy no vivo porque el presente me mato ayer
estoy harto de que se metan conmigo
me insultan por mis complejos y no tengo ningún amigo **(bis)**

Components del grup:

Classe:

QUESTIONARI PER A LA CREACIÓ D'UN RAP

- 1- Els raps que heu escoltat tenen dos enfocaments: un és des del punt de vista de l'agressor i l'altre, des del punt de vista de la víctima. Quins altres punts de vista creieu que podria tenir un rap que tractés el tema de l'AEI?**

- 2- Quin objectiu voleu aconseguir amb el vostre rap?**

- 3- Els raps que heu escoltat estan cantats des de la primera persona (els protagonistes parlen i ens expliquen les seves vivències). També es podria fer un rap en el que no parlen els protagonistes. En tercera persona es pot explicar una història inventada sobre un cas d'AEI, o explicar què causa l'AEI, què es pot fer per aturar-lo, quins drets tenen totes les persones que van a un institut, quines responsabilitats respecte a l'AEI, etc. Intenteu escollir una idea, un tema, entre tots i escriviu-la a continuació:**

-

- 4- Ara que ja teniu el tema principal de la vostra cançó, feu una pluja d'idees de les coses que poden sortir en el vostre tema. No ho penseu gaire, anoteu-ho tot, i després ja escollireu el que és vàlid i el que no:**

- 5- Un cop feta la pluja d'idees, subratlleu les coses que si us interessen, i escriviu-les a continuació:**

Components del grup:

Classe:

PLANTILLA ESBORRANY RAP:

TÍTOL
ESTROFA
ESTROFA
TORNADA
ESTROFA

(Repetició final de la tornada)

Components del grup:

Classe:

DISTRIBUCIÓ DELS CARTELLS:

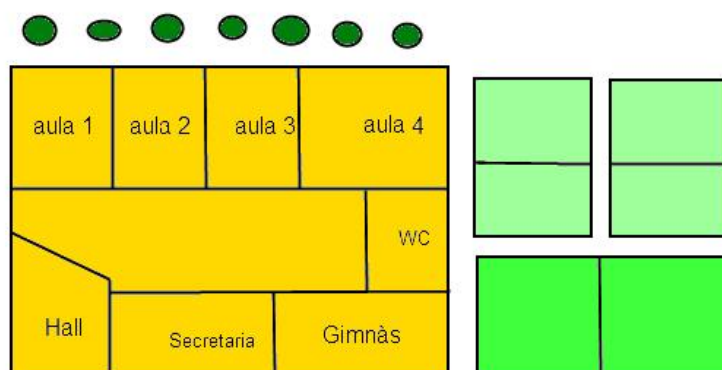
1- Intenteu pensar i definir tres llocs on podríeu penjar el vostre cartell.

Prioritzeu les opcions: primer el lloc que més us agradaria, segon, en segon terme, i per últim, el tercer lloc.

-
-
-

2- Marqueu amb una creu en el mapa petit (zona de color groc) els tres llocs de les vostres eleccions:

PLANTA BAIXA



Components del grup

Classe:

PREPARACIÓ DEL “VIDEOCLIP” MUSICAL:

- 1- Anoteu al costat de cada estrofa i de la tornada les idees, imatges, escenes, que creieu que puguin acompanyar el text per reforçar-lo. Han de ser imatges o escenes que puguin ser gravades en el context de l'IES i que no siguin extremadament elaborades o difícils. Penseu que tindrem una sola sessió d'una hora per a fer les gravacions.

TÍTOL	
ESTROFA	
ESTROFA	
TORNADA	
ESTROFA	
TORNADA	

Components del grup:

Classe:

PREPARACIÓ PRESENTACIÓ CAMPANYA PUBLICITÀRIA:

1- Penseu i escriviu a continuació com us podríeu presentar breument davant els alumnes de primer:

2- Quina feina heu realitzat al llarg del projecte?

3- Quin objectiu tenia la feina que heu fet al llarg del projecte?

4- Com presentaríeu el “*videoclip*” que heu realitzat?

5- Com presentaríeu la Bústia de denúncia?

6- Quines recomanacions donaríeu als alumnes de primer respecte l'AEI?

7- Com us acomiadaríeu del grup? (conclusió)

**8.3 ANNEX FASE
II
Assignatures**

8.3.1 Introducció

Aquestes sessions depenen dels continguts tractats en el projecte en hores de tutoria i tenen una cronologia que ve marcada per el desenvolupament del propi projecte, a coordinar amb les diferents àrees abans d'iniciar les sessions.

Les sessions que es contemplen per a les diferents assignatures tenen un caràcter més obert que les sessions que es desenvolupen dins el marc pròpiament dit del projecte en hores de tutories, ja que s'entén que cada professor, al ser tècnic especialista en la seva àrea, pot aportar idees i metodologies de treball pròpies. Aquestes sessions, doncs, tenen un caràcter més orientatiu i no tan pautat. Si bé, contenen propostes de treball per a que el mestre pugui utilitzar, si així ho creu convenient. El més important és mantenir l'objectiu de cada sessió, ja sigui la creació de logotips, de cartells, de murals, de lletres de cançons, de música, etc.

La forma com això s'aconsegueixi dependrà en part dels professionals corresponents de cada assignatura i del material que disposin. L'educador/a del projecte, i alguna altra figura del centre que ho cregui convenient, acompanyaran al professor/a titular de cada assignatura i l'ajudaran a desenvolupar les tasques que s'hagin pautat prèviament.

ASSIGNATURA: Educació Plàstica i visual

2^a sessió. Creació de logotips.

S'ha de tenir en compte que els joves ja han treballat en la tutoria els continguts teòrics sobre logotips. Si el professor ho creu convenient, aquests poden ser completats i aprofundits en la introducció de la sessió amb un enfocament més didàctic proper a l'assignatura.

Com que el significat del color és rellevant en el tema que ens ocupa, també es troba recomanable parlar sobre aquest tema o aportar informació del significat dels colors abans d'iniciar aquest treball.

En el cas que ens ocupa, es recomana treballar amb logotips basats en imatges dibuixades pels propis alumnes, que es poden acompanyar o no, d'algun text breu i contundent que reforci el dibuix. Pels alumnes que optin posar text al seu logo, es pot treballar el tema de les diferents fonts, utilitzant alguna de les ja existents o creant-ne de noves i originals.

Es recomana treballar en petits grups (3 alumnes) escollits de forma aleatòria. Cada petit grup ha de ser capaç de desenvolupar la seva idea i presentar un logo definitiu al finalitzar la classe. Per tant, els continguts que es treballin han de ser breus i sintètics per a que els joves tinguin temps de presentar un logotip al final de la sessió.

Els logotips resultants han de ser aportats a la propera sessió del projecte en hores de tutoria per a fer votacions.

PROPOSTA D'EXERCICI PER A LA CREACIÓ DE LOGOTIPS:

- 1- Quins colors creieu que atrauen més als joves com vosaltres?**
- 2- Penseu amb un símbol que podria definir el concepte “anti-bullying”?**

Descriviu-lo:

- 3- Proveu de dibuixar un esbós. Si en teniu més d'un, o variacions diferents d'un mateix, proveu de esbossar-los tots. Penseu que al final n'haureu d'escollir un de sol.**



- 4- Un cop tingueu l'esbós escollit, reproduïu-lo en un full apart, mida DIN A4. Heu de donar al/la professor/a, el vostre logotip al finalitzar la classe.**

4ª sessió. Creació de cartells.

A l'iniciar la sessió el professor els presenta el logotip guanyador, i n'explica els motius tècnics que l'han dut a fer aquesta tria. Es recomanable que el professor faciliti una còpia del logotip a la mida convenient a cada grup.

S'ha de tenir en compte que els joves ja han treball un mínim de continguts relacionats amb el tema sobre elaboració de cartells, que tenen un treball previ realitzat en petits grups, i que compten amb tres esbossos possibles recollits en un full.

A partir d'aquí, com en la sessió anterior, si el professor de l'assignatura ho creu convenient, pot aportar nova informació i complementar el treball anterior de la forma que ho cregui més convenient. L'objectiu principal de la sessió és que utilitzant els elements que ja disposen (imatge, eslògan i logotip), elaborin el seu propi cartell. En aquest cas, tots els cartells resultants seran emprats en la campanya publicitària. Es bo de recordar-ho als alumnes per a que es sentin motivats ja que el seu treball serà observat per tot el centre. Les tècniques concretes i el tipus de materials a utilitzar, els decidirà el professor titular de l'assignatura, lligant-ho amb el treball curricular de l'assignatura en la mesura del possible.

Es recomanable recuperar el treball de les fonts realitzat en la primera sessió ja que en aquest exercici també tenen un pes important, al igual que la utilització dels colors. El professor pot aportar els seus coneixements sobretot en el tema de la distribució i composició del cartell utilitzant diferents elements. S'ha de recordar als joves que el cartell ha de funcionar per a ser vist amb una certa distància. Per a donar continuació al treball, en aquest cas, es continuarà treballant amb els mateixos grups que van fer els esbossos previs. La base del cartell ha de ser una cartulina A2 (420 × 594 mm) de color blanc.

Al final de la classe el professor recollirà tots els cartells resultants.

ASSIGNATURA: Llengua castellana i literatura

6^a sessió. Creació lletra d'un Rap.

Aquest treball dependrà de l'enfocament que li vulgui donar el professor titular de l'assignatura i dels continguts curriculars que puguin coincidir o complementar la feina que es realitzarà posteriorment.

La duració de l'activitat dependrà del plantejament que vulgui donar a la sessió, podent utilitzar una o dues sessions, segons cregui més convenient.

S'ha de tenir en compte que no es persegueix que els alumnes utilitzin un nivell de llenguatge elevat. L'objectiu és la creació d'un rap, i el llenguatge ha de ser proper als joves, si bé, es pot utilitzar aquesta circumstància per a reflexionar-hi.

Els alumnes accedeixen a aquesta activitat amb un esborrany més o menys pautat de la lletra, i es tractarà d'ajudar-los a polir-lo, aportant-los idees i consell.

Alguns continguts relacionats que es poden tenir en compte a l'hora de dissenyar la sessió, són:

- Distingir entre els diferents significats i nivells del llenguatge: argot, modismes, anglicismes, llenguatge culte, tècnic, vulgar, etc.
- Breu explicació de les figures literàries que poden ajudar a donar musicalitat a les lletres.
- Tipus de rimes: assonant, consonant.

ASSIGNATURA: Música

7ª sessió. Creació i gravació d'un Rap.

Si bé aquesta part està dissenyada per a ser feta en una sola sessió, dependrà dels continguts o les metodologies de treball que vulgui aplicar el professor titular de l'assignatura i de l'equip material disponible, que es pugui allargar a més sessions. En grups nombrosos (d'uns 30 alumnes), malgrat es vulgui fer aquesta sessió amb el mínim temps possible, caldrà comptar amb dues sessions per a que tots els grups puguin gravar el seu tema, a no ser que es disposin de varis ordinadors.

S'ha de tenir en compte que els alumnes ja tenen la seva lletra escrita i corregida.

Es poden treballar aspectes com la utilització de les TIC en relació a la música, l'acompanyament d'un tema, el temps, la utilització instruments bàsics de tipus percutiu per acompanyar, els cors, etc.

Com no tots els alumnes disposen de coneixements sobre llenguatge musical i d'interpretació, en aquesta sessió l'objectiu és que puguin cantar sobre una base ja feta. Aquestes bases es poden descarregar amb anterioritat a la sessió des d'internet, hi ha nombroses pàgines amb material gratuït disponible, o es pot demanar a un músic local que ens faciliti una compilació de bases o "beats" de rap.

Per a la realització de la sessió es necessitarà un equip mínim (ordinador, gravadora, micròfon) i tenir instal·lat algun programa que ens permeti realitzar aquest treball. Hi ha nombrosos programes, amb més o menys prestacions, però es considera que amb el programa Audacity (<http://www.softonic.com/s/audacity-gratis>), molt bàsic, ja n'hi hauria prou. Dependrà del tipus de treball que vulgui desenvolupar el professor/a i dels seus coneixements de les TIC en relació a la música per a fer més complexa i completa la sessió.

S'haurà de disposar d'un temps per a que cada grup pugui buscar la base més indicada per a la seva cançó. Mentrestant, els altres grups poden assajar el seu tema i distribuir-se les estrofes i tornada entre els diferents participants. Si es compta amb més d'un ordinador, mentre un s'utilitza per escoltar les bases, l'altre es pot utilitzar per a cantar i gravar. Seria recomanable disposar de més d'un espai per a que els grups que assagen no molestin als que escolten les bases o graven.

Per afavorir el màxim la participació de tots els membres del grup es demanarà als joves que la interpretació de les diferents estrofes siguin cantades per diferents joves. Les tornades poden ser cantades per més d'un o per la totalitat del grup.

Es donarà la feina per finalitzada quan tots els grups hagin gravat el seu rap. S'explicarà als joves que per a la realització de l'última part del projecte (gravació d'un videoclip), es seleccionarà un tema per classe. El tema serà escollit per el professor/a de música amb ajut dels altres adults participants. La resta de temes podran ser utilitzats per a passar-los pel fil musical del centre, si se'n disposa, per marcar les sortides de classe un cop es desplegui la campanya publicitària. També seria convenient de regalar a tots els joves un cd amb tots els temes que hagin creat els de la seva classe per a que se'l puguin emportar.

La prevenció de l'Assetjament Escolar entre Iguals(AEI), demana una actuació decidida i sostinguda en el temps, a través de tots els actors implicats, així com també, una formació adequada, que faciliti la reflexió i ajudi a comprendre les dinàmiques d'aquest tipus de conflictes.

El que aquí es presenta és una part del que seria un pla general per al tractament i la prevenció de l'AEI. Sense una actuació més completa i global, el programa veuria molt reduïda la seva efectivitat.

La pretensió d'aquest treball és facilitar un recurs pràctic i concret per la prevenció de l'AEI en primers i segons d'ESO, i al mateix temps, suscitar reflexions al voltant de com s'han d'enfocar i treballar aquest tipus de fenòmens.

Descriptors:

- Adolescència
- Assetjament
- Clima escolar
- Programa de prevenció
- Ensenyament Secundari Obligatori(ESO)